



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

BRUNA COSTA NERES

**A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

***EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
NATAL***

**NATAL-RN
2018**

BRUNA COSTA NERES

**A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

***EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
NATAL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosália de Fátima e Silva

**NATAL-RN
2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes – CE

Neres, Bruna Costa.

A construção de uma cultura de educação em direitos humanos:
experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal
/ Bruna Costa Neres. - Natal, 2018.

124 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.
Natal, RN, 2018.

Orientadora: Dr^a Rosália de Fátima e Silva.

1. Educação em Direitos Humanos - dissertação. 2. Cultura na
Escola - dissertação. 3. Experiências Formativas - dissertação.
I. Silva, Rosália de Fátima e. II. Título.

RN/UF/BS-CE

CDU 37

BRUNA COSTA NERES

**A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

***EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
NATAL***

Dissertação submetida à comissão
como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Natal, 31 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosália de Fátima e Silva – Orientadora/Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª Adelaide Alves Dias- UFPB
Examinador Externo

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira- UFRN
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Vândiner Ribeiro - UFRN
Examinador Suplente Interno

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento - IFRN
Examinador Suplente Externo

DEDICO este trabalho a quatro pessoas que admiro muitíssimo:

Aos queridos, Ramon, Sophia e Pedro, pelo seu empenho e amor incondicional. Nunca se esqueçam de que nossas ações diárias são sempre ações políticas.

À Maria da Cruz Costa (Vó Kikita), por seu grande incentivo, sentido mesmo após sua partida para outro plano (*In Memoriam*).

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.”

Jean de la Bruyere

Agradeço à minha orientadora e querida amiga, Prof^a. Dr^a. Rosália de Fátima e Silva, por sua amizade, sua paciência, sua firmeza, seu cuidado, por ter me acolhido em seu coração e entre suas orientandas, para muito além de grau acadêmico. Agradeço à Rosália por me conhecer enquanto pessoa, me apoiar em cada momento íntimo, por conhecer minhas fraquezas e meus pontos fortes, por acreditar em mim sempre. Sua generosidade e doação ao processo de orientação significaram muito para mim e me inspiro em você e em seu profissionalismo para formar o Ser Humano e a docente que pretendo ser, sou grata a Deus por tê-la em minha vida.

Agradeço ao meu esposo, Ramon Melo, por sua disponibilidade, por estar presente e nunca se retirar da luta durante essa jornada. Por sua felicidade em ver meu crescimento, por seu amor e compreensão, pelo respeito que tece às minhas inspirações de vida, por sua parceria de vida e cumplicidade. Agradeço ainda ao Ramon por sua intensidade e dedicação à família que estamos construindo, por ser minha fortaleza e meu mais fiel apoiador. Por tudo isso, eu te agradeço, meu amor.

Ao meu filho Pedro Caio, agradeço por sua compreensão durante as ausências, por seus cuidados, especialmente com relação à sua irmã pequena e a cada pequeno gesto e preocupação com o desenvolvimento desse trabalho, com o meu bem-estar. Por saber que desse processo depende minha realização, sempre em par com o seu crescimento e de sua irmã como Seres Humanos críticos e conscientes.

À minha filha Pietra Sophia, por ter ajudado como pode: *“posso ficar só olhando mamãe?”* e por seu carinho e maturidade em saber que a mãe precisava estar ausente, muitas vezes mesmo estando em casa. Agradeço à Pietra por seu amor e por saber que tudo isso é muito importante para nós. Obrigada por todo seu apoio.

Aos meus queridos amigos de tempos, Marcos Saiande e Manoel Romão, que me acompanharam e incentivaram durante todos os processos de construção desse trabalho, desde o projeto inicial e antes mesmo dele, obrigada por tudo. Vocês são grandes amigos que levo para a vida, obrigada por todas as risadas, brincadeiras, observações e conversas.

Às minhas amigas de caminhada nesse mestrado, Valdilene Hipólito F Thalyne Medeiros da Costa, Kadma Lanubia da Silva Maia, que compreende esse processo pode trazer angústias e dúvidas, mas que mesmo estando envoltas com suas pesquisas, juntas, promoveram momentos de acolhimento, alegria e descontração que foram essenciais para que eu seguisse nessa construção. Obrigada, minhas queridas, por todos os nossos encontros com seus momentos difíceis e também com seus momentos divertidos, foi ótimo passar esse tempo com vocês.

A toda a equipe do COMFOR e PROFOCO da UFRN, do qual fiz parte por cinco anos, professora Sandra Borba, professor Jefferson Fernandes, pelo auxílio, pela escuta e também compreensão. Obrigada por participarem da minha vida pessoal e acadêmica, por estarem lá sempre que precisei de conselhos e apoio.

A todo o corpo docente da PPGEd, aos meus professores a quem tanto recorri durante as disciplinas e sempre fui acolhida. Aqueles a quem sempre busco e que agora nomeio e agradeço de todo coração pelo carinho e pelas orientações, Professora Márcia Maria Gurgel Ribeiro, Professor Adir Luiz Ferreira, Professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, obrigada por toda a ajuda e atenção, pelas palavras de incentivo e de força, obrigada por acreditarem em mim desde sempre.

Sou imensamente grata à Universidade da qual faço parte, UFRN. Durante esses oito anos de interações nesse espaço se desdobram em mim formas, pensamentos, possibilidades diferentes, que causam tamanhas transformações em minha vida e as quais justifico por fazer parte desse universo maravilhoso de conhecimento. Que venha o infinito para nós.

A confiança de todos que compõem o Centro Educacional PH3, por acreditarem em meu potencial e me receberem durante o início e agora no final desse processo. Agradeço especialmente à Francisca Henrique, João Sobrinho e Paulo Henrique, também pelo apoio e por proporcionarem condições para que eu pudesse realizar esse trabalho da forma mais tranquila e profissional possível, concomitante às minhas atribuições na instituição. Agradeço ainda aos colegas de trabalho que me apoiaram, incentivaram e torceram por mim nessa caminhada.

Agradeço imensamente à Heloisa Henrique, por sua cumplicidade, amizade e confiança, muito obrigada.

Quero agradecer a todas que compõem a Escola Municipal Antônio pela aceitação, pela participação e pela sinceridade durante a realização des: Tudo que segue abaixo foi possível através das vivências que construí com vocês nessa escola, muito obrigada.

Agradeço infinitamente, e acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida, pelo amor que emana e fortifica a cada novo dia e por me guiar e proteger ao longo de toda a jornada que tem sido a vida.

Sou muito grata a cada um de vocês, muito obrigada!

RESUMO

Nesta pesquisa, elegemos como objeto de estudo a relação entre a Educação e a construção da cultura em Direitos Humanos na escola. Partimos do pressuposto de que ser uma escola pública comprometida com a Educação em Direitos Humanos resulta de um conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos que atuam na instituição. Temos, assim, o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública, considerada referência em aprendizagem, acerca do desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos humanos na escola. Delimitamos a pesquisa para a relação entre as práticas e concepções de professoras de uma escola da Rede Municipal de educação da cidade do Natal, acerca da educação na perspectiva dos Direitos Humanos. Consideramos importante estudar as práticas docentes para a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola pública, devido à urgência em se formar sujeitos de direitos, empoderados e cientes da realidade em que estão inseridos, capazes de participar de todos os processos sociais que se estabelecem nos espaços em que é partícipe. Para tanto, como aporte metodológico, utilizamos como unidade principal de referência as entrevistas realizadas e interpretadas por meio da metodologia da Entrevista Compreensiva, aliadas às interações proporcionadas pela metodologia do Estudo de Caso. Com base nas falas e nas observações da prática, desvelamos que, apesar de uma escola pública ser considerada de referência em aprendizagem, esse fato, apenas por si mesmo, não a classifica como uma escola comprometida com a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista que aspectos como desconhecimentos acerca dos documentos norteadores da EDH, pré-conceitos formados acerca da problemática, diferenças entre o falar e o fazer docente, causados sobretudo pela falta de embasamento e formação docente se colocam como obstáculos ao desenvolvimento da cultura de educação em direitos humanos na escola. A mudança apresenta-se a partir de atitudes que considerem as práticas escolares cotidianas como momentos de reflexão e ação sobre os direitos humanos, passando a produzir uma formação em/para os Direitos Humanos que faça sentidos a todos. Essa pesquisa evidencia que a cultura em Direitos Humanos na escola é um dos caminhos para uma sociedade melhor preparada às demandas sociais contemporâneas e se mostra como possibilidade para a criação da cultura do respeito, tolerância e paz a partir da formação de sujeitos capazes de tornarem-se autores de suas próprias histórias.

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos – Cultura na Escola - Experiências Formativas

RESUMEN

En esta investigación, elegimos como objeto de estudio la relación entre la educación y la construcción de la cultura en derechos humanos en la escuela. Partimos del supuesto de que ser una escuela pública comprometida con la educación en derechos humanos resulta de un conjunto de experiencias formativas vivenciadas por los sujetos que actúan en la institución. Tenemos, así, el objetivo de comprender los sentidos atribuidos por maestras de una escuela pública, considerada referencia en aprendizaje, acerca del desarrollo de la cultura de educación en derechos humanos en la escuela. Delimitamos la investigación para la relación entre las prácticas y concepciones de maestras de una escuela de la red municipal de educación de la ciudad de Natal, acerca de la educación en la perspectiva de los derechos humanos. Consideramos importante estudiar las prácticas docentes para la construcción de una cultura de educación en derechos humanos a partir de la escuela pública, debido a la urgencia en formarse sujetos de derechos, facultados y conscientes de la realidad en que están insertos, capaces de participar de todos los procesos sociales que se establecen en los espacios en que es participar. Para ello, como aporte metodológico, utilizamos como unidad principal de referencia las entrevistas realizadas e interpretadas por medio de la metodología de la Entrevista Comprensiva, aliadas a las interacciones proporcionadas por la metodología del Estudio de Caso. Con base en las palabras y en las observaciones de la práctica, desvelamos que, a pesar de que una escuela pública es considerada de referencia en aprendizaje, ese hecho, por sí mismo, no la clasifica como una escuela comprometida con la Educación en Derechos Humanos, teniendo en vista que aspectos como desconocimientos acerca de los documentos orientadores de la EDH, preconceptos formados acerca de la problemática, diferencias entre el hablar y el hacer docente, causados sobre todo por la falta de base y formación docente se plantean como obstáculos al desarrollo de la cultura de educación en derechos humanos en la escuela. El cambio se presenta a partir de actitudes que consideren las prácticas escolares cotidianas como momentos de reflexión y acción sobre los derechos humanos, pasando a producir una formación en para los derechos humanos que haga sentidos a todos. Esta investigación evidencia que la cultura en derechos humanos en la escuela es uno de los caminos para una sociedad mejor preparada a las demandas sociales contemporáneas y se muestra como posibilidad para la creación de la cultura del respeto, la tolerancia y la paz a partir de la formación de la cultura de sujetos capaces de convertirse en autores de sus propias historias.

Palabras Clave: Educación en Derechos Humanos- Cultura en la Escuela-Experiencias Formativas

Sumário

PARTE I- INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1- ORIGEM DA TEMÁTICA E PROBLEMÁTICA.....16

1.1. Em desafios..... 16

1.2. CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA..... 22

CAPÍTULO 2- PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS..... 25

2.1. *O PRINCÍPIO DA MULTIRREFERENCIALIDADE* 28

2.2. ÂNCORAS – ESTRATÉGIAS DO TRABALHO DE PESQUISA..... 32

2.3. *SOBRE O CAMPO DA PESQUISA* 36

2.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 47

PARTE II- CONSTRUIR UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

CAPÍTULO 3- SER UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA.....52

3.1. PROCESSOS DILEMÁTICOS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS 56

3.1.1. A DOCÊNCIA COMO IMPREVISTO X A DOCÊNCIA PELO DESEJO. 59

3.1. EM UMA TEIA DE INTERDEPENDÊNCIA 70

CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA CULTURA EM PROCESSOS.....77

4.2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE ACORDOS E DESACORDOS 87

4.2.2. A PRÁTICA NA TRANSVERSALIDADE 91

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA ALÉM DOS DISCURSOS: AÇÕES.....95

5.1. QUERER FAZER MAIS 98

5.1.1. INDIFERENÇA SOCIAL..... 99

5.2.1. SER TRANSFORMADOR..... 100

REFERÊNCIAS..... 100

APÊNDICES.....109

APÊNDICE 01- PLANOS EVOLUTIVOS 01 A 05 110

APÊNDICE 02- PLANOS EVOLUTIVOS 06 A 10	114
APÊNDICE 03- MODELO DE PROTOCOLO DE CAMPO UTILIZADO	
ANEXOS.....	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Ilustração da articulação que envolve o princípio da Multirreferencialidade.30

Figura 2-Gráficos de crescimento com Base no IDEB da Instituição..... 53

Figura 3- Perspectivas de bloqueios e mudanças relatadas pelas interlocutoras..... 64

LISTA DE ABREVIATURAS

BM- Banco Mundial

CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH- Educação em Direitos Humanos

FMI- Fundo Monetário Internacional

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PCNs- Planos Nacionais Curriculares

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PRODASEC- Programa Nacional de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROFOCO/CE- Programa de Formação Continuada do Centro de Educação UFRN

PRONASEC- Programa Nacional de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio Rural

REDE- Sistema de educação municipal

SME- Secretaria Municipal de Educação

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro inicial da Entrevista	33
Quadro 2- Quadro das Entrevistadas.....	41
Quadro 3- Ficha de Interpretação.....	43
Quadro 4 – Quadro 4- Planos evolutivos (1 e 10).....	45

PARTE I

INTRODUÇÃO

Capítulo 1.

ORIGEM DA TEMÁTICA E PROBLEMÁTICA

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.”

(Simone de Beauvoir)

Ser uma escola pública comprometida com a Educação em Direitos Humanos resulta de um conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos que atuam na instituição. Assim sendo, os sentidos atribuídos às práticas em Educação em Direitos Humanos, revelam muito do que é desenvolvido por estas profissionais nas dinâmicas instituídas através do trabalho pedagógico na escola pública. O sentido de práticas, a partir do qual refletimos, expressa em seu bojo a necessidade de atrelar a teoria vinculada à Práxis, ou seja, uma ação reflexiva, com intencionalidade transformadora. Essa pesquisa tem como seu objeto de estudo a relação entre a Educação e a construção da cultura em Direitos Humanos na escola pública.

Nosso objetivo se constitui em compreender os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública considerada de referência em aprendizagem, acerca do desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola. Desse modo é que definimos como campo da pesquisa a relação entre as práticas e concepções de professoras, de uma escola pública municipal da cidade do Natal, acerca da Educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

A escolha por realizar esse estudo a partir de uma escola que fosse considerada de referência¹ pela SEEC e/ou demais órgãos responsáveis pela educação no Estado, corresponde à nossa busca pela dimensão da Práxis que essa instituição desenvolve e vai além apenas do quesito qualidade, pois abarca a dimensão educativa, formativa de ser uma escola de referência. Acreditamos que temos grandes possibilidades de atuação estando junto ao que a rede municipal de ensino considera o seu melhor trabalho e dessa

¹ No capítulo 3 tratamos sobre o que é ‘Ser uma escola de referência’ e o conceito de qualidade utilizados pelos órgãos responsáveis pela classificação das escolas, para que sejam consideradas dessa forma.

forma poderemos, ao final da pesquisa, ter ideia de qual é a situação real das escolas vinculadas à Rede Municipal de educação da cidade do Natal, quanto à educação em Direitos Humanos.

Entendemos que essas concepções são construídas ao longo da vida, ou seja, a partir das suas implicações, influências e relações, alteridades vinculadas aos pertencimentos dos sujeitos como autores e como atores, ou seja, as concepções das pessoas desvelam as ambiguidades e ambivalências, as relações entre processos identitários e alteritários (AUGÉ, 1992). Na situação concreta do dia a dia dessas professoras, contudo, a prática desvela intencionalidades das ações e, assim, a sua Práxis como Práxis da escola.

Em Freire (2003) refletirmos acerca da Práxis corresponde à capacidade de atuar e refletir, de modificar-se e também a realidade, de acordo com os fins definidos por si mesmo, diz respeito, ainda, à relação entre ação e reflexão, subjetividade e objetividade, ao que se pensa e ao que se faz. Nessa perspectiva, relacionamos também as observações de Vázquez (1990), que adota como referência as mudanças de consciência das pessoas, tendo em vista que os homens, nessa concepção, são seres da ação e da reflexão, atuando, dessa forma, numa transformação do mundo, tendo como maior propósito a própria libertação.

Os indicativos da Práxis de uma escola, considerada de referência, deve em princípio, no nosso entender, portar um universo de saberes voltadas à libertação e humanização dos seres humanos em sua relação intrínseca com a educação e as concepções da cultura local. Pensamos então, que se o ambiente escolar é dotado de uma cultura própria, que explora o cognitivo e o simbólico, que tem princípios próprios, que normatiza e dissemina ideias, então, não poderemos refletir sobre uma educação que considera a construção da cultura de Educação em Direitos Humanos desvinculado das experiências formativas dos seus atores e autores, especialmente – nessa pesquisa – as professoras. É nessa dinâmica que estamos situadas, enquanto pesquisadoras, percebendo a necessidade de buscar respostas sobre a construção de uma cultura em Direitos Humanos na escola.

A cultura da escola pode ser entendida como os conjuntos de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados e organizados, seguindo padrões e de forma didática, com vistas à transmissão no contexto do ambiente das escolas (FORQUIN, 1993). Para Frago, a cultura escolar é compreendida como “[...] um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do

tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p. 100). O conceito de cultura escolar, posto nessas perspectivas, nos faz perceber a Práxis da escola e de seus agentes, nas ações que se propõe a realizar.

A pesquisa sobre o tema Cultura e Educação em Direitos Humanos é instigante e também complexa, tendo em vista que apesar de diversas leituras realizadas (CANDAU. 2009, 2011, 2012, 2013, 2014; SILVEIRA. 2003, 2007, 2008; PEQUENO. 2001, 2016; RIBEIRO. 2002, 2006, 2010), o que temos de certo é que esse conceito tem sido estudado e apresentado de forma bastante abrangente e polissêmica, a partir de enfoques diversos, o que nos deixa como tarefa esclarecer alguns termos, no intuito de fundamentar o que é para nós o trabalho da EDH. Ainda sobre essas bases teóricas, apesar das diversas linhas de pesquisa, percebemos um padrão que tende a dissociar a Educação dos Direitos Humanos, enfatizando-se num primeiro momento os Direitos Humanos de forma mais abrangente.

O vínculo necessário entre os Direitos Humanos e a Educação reforça nossa concepção de que uma das vertentes da EDH pode ser entendida como um trabalho estruturado, contínuo e vigilante, que busca formar os indivíduos, inseridos em grupos ricamente distintos, a desenvolver uma consciência acerca da sua condição humana, sua dignidade, luta por igualdade e liberdade, especialmente com relação ao reconhecimento, respeito e tolerância às diversidades (PNEDH, 2006). Acreditamos que ações nesse sentido ainda se configuram como desafios à maioria das escolas, saturadas com diversas questões que se entrelaçam no dia a dia das atividades exigidas, fazendo com que sejam escassas as instituições que desenvolvem ações sistemáticas nessa perspectiva, contudo, essa é uma questão que se faz urgente na medida em que ensejamos construir uma cultura em direitos humanos na escola (CANDAU, 2007).

Nesse sentido questionamos: qual é o desafio nesse contexto? Acreditamos que o maior desafio que se apresenta a esta proposta é “[...] a construção de uma nova forma de Ser, pensar e agir do Ser Humano em relação a si mesmo e em relação aos outros” (MÜHL, MAINARDI, 2012, p.38), pois acreditamos que apenas com essa nova postura, que envolve o respeito, a tolerância e a criticidade, será possível a fundação e o desenvolvimento de uma cultura na perspectiva dos Direitos Humanos a partir da Educação.

1.1. Em desafios

Percebemos que mesmo antes da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH, considerada marco mundial dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas- ONU, muitas ações, mesmo que realizadas de forma isoladas e em tempos históricos diferentes, pretenderam defender a igualdade de direitos, mínimos, para todos (COMPARATO, 2013). Essas ações reunidas são consideradas a primeira geração dos DH e teve relevância na busca por direitos civis e políticos, até meados do século XX. Com as barbaridades cometidas no período da Segunda Guerra Mundial, viu-se a necessidade urgente de criação, para a humanidade, de parâmetros que garantissem a igualdade entre os Seres Humanos.

Três anos após o término da grande guerra, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e intensificaram-se, dessa forma, os discursos sobre a real necessidade de garantia dos direitos e igualdade para todos. A declaração unificou o que seria uma política de Direitos Humanos, especialmente para os países que foram signatários da organização, contribuindo para um avanço legal relativo a questões dos direitos. Percebemos a partir daí que, historicamente, a busca por Direitos Humanos vem sendo marcada pela afirmação da dignidade humana, igualdade, respeito à diversidade e cidadania, tanto na história do Brasil, como na história do mundo e essa é a perspectiva predominante, desde então.

Essa nova perspectiva que surge pós DUDH, sistematiza uma forma mais ampla de perceber os direitos, que passam de uma visão bilateral das visões liberal X socialista, para as diversas pautas de lutas que empunham as diversas bandeiras: “[...] da universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade” (SILVEIRA, 2006, P. 256). No Brasil, apesar da DUDH, as discussões sobre os direitos só humanos alcançaram efervescência a partir da década de 1980, especialmente no que se refere aos eixos dos direitos sociais, civis e políticos.

Nessa época, o País amargava altos índices inflacionários, com um endividamento externo em níveis alarmantes, o que acabava por se abater na população, em especial, a mais carente. Ainda com governo militar, passávamos por uma difícil fase de incertezas, muito bem traduzida pelas grandes manifestações populares realizadas por todo o País que pediam as “Diretas Já” e também pelo forte movimento grevista, que ficou conhecido por suas características marcantes (SAVIANI, 2007).

Todos esses movimentos exigiam o fim da ditadura militar com eleições diretas para Presidente, o que resultaria na criação de um Estado Republicano Democrático.

Intensificou-se no País, um movimento livre de reflexão, garantia e consolidação de políticas públicas que assegurem a melhoria na qualidade de vida das pessoas e garantia, em especial, do direito à liberdade civil e política de todos. Esse período de intensas lutas necessitou para além das teorias e também das manifestações artísticas e sociais, de um avanço jurídico que foi garantido, após grandes batalhas, inicialmente, pela Constituição Federal de 1988. Nesse período, as instituições escolares brasileiras apresentavam índices de analfabetismo que giravam em torno de 19 (dezenove) milhões de analfabetos, ou seja, 26% da população.

Além disso, eram altos também os índices de reprovação e evasão escolar e não existiam políticas educacionais para crianças menores de 7 (sete) anos, ficando, estas, a cargo da assistência social. Somente 8 (oito) anos após outorgada a Constituição, puderam ser implementadas políticas públicas com vistas ao avanço educacional direcionada a partir da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Depois desse longo período de estruturação da LDB, 07 (sete) anos mais tarde foram criadas resoluções específicas voltadas para garantir a ligação entre a educação e os dos direitos humanos, através dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos- PNEDH (2003, 2007) e as diversas diretrizes que tratam dos objetivos da EDH para cada nível de ensino.

Segundo o PNEDH:

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (2007, p. 24).

Apesar dos esforços e em conseguir legalizar e orientar a conduta docente a partir de uma Educação pautada nos Direitos Humanos, ainda hoje o tema é pouco efetivado nas escolas. Na maioria das vezes, deixa de ser trabalhado por desconhecimento ou preconceito dos agentes escolares, acerca dos direitos humanos (COSTA, 2010). Dentro desse íterim, o que são os Direitos Humanos?

Definimos Direitos Humanos como ações necessárias para garantia da manutenção e desenvolvimento sadio das vidas dos cidadãos, também podem ser descritos como sendo os “[...] valores universais (NASCIMENTO, 2001, p. 23)”. Segundo Deslandes e Lourenço (2012), os Direitos Humanos são assim nomeados por serem intrínsecos aos Seres Humanos e atuarem de forma a proteger sua dignidade. “Tudo gira, assim, em torno do homem e de sua eminente posição no mundo (COMPARATO, 2013, p. 13).”

Desse modo, necessitamos buscar estratégias de efetivação da cultura dos Direitos Humanos a partir da escola, concomitantemente ao exercício de reflexão sobre esses processos. Nessa dinâmica, devemos ter claro que o objetivo da inserção cultural dos direitos humanos no ambiente escolar implica em um reconhecimento, de si e dos outros, que não considere e nem permite discriminações, preconceitos e violações, sejam elas de que ordem for (SOUSA SANTOS, 1999) e também devemos reconhecer que essas práticas não se dão de forma instantânea a partir do contato com atividades motivadoras isoladas, mas sim a partir de uma problematização construtiva e contínua de significados.

Nessa conjuntura, convém afirmar que a educação se configura como um processo humanizante, político, ético, histórico e social (FREIRE, 1996), portanto, tende a ser considerada como um dos principais fatores de geração e expansão cultural. A essa concepção de educação vinculamos também o que explicita Sousa Santos, para quem a educação é um ato de rebeldia e inconformismo, “[...] que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão [...]” (SANTOS, 2009, p. 19). A educação, posta dessa forma, passa a ter uma finalidade bastante precisa e importante que é atuar diretamente na humanização dos indivíduos através de uma formação que priorize a constituição de uma consciência crítica acerca dos processos sociais a que todos estão sujeitos, desde a mais tenra idade.

Toda educação escolar que se preocupe com a formação crítica, para um estado de consciente inconformismo, dignidade, liberdade, respeito e tolerância às diversidades, é uma educação escolar preocupada com o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos. O mais importante, ao pensarmos os processos que envolvem todos os temas relacionados à educação, e incluímos aqui a escola, a cultura e os Direitos Humanos, é que estes são problemas políticos, acima de tudo, e dessa forma, são compostas por ideologias e assim, não devemos crer na existência de qualquer tipo de neutralidade que envolva as discussões das problemáticas (FREIRE, 2013).

1.2. Cultura e Educação em Direitos Humanos na Escola

O que acreditamos ser um ponto determinante ao refletirmos sobre a relação entre a cultura e Educação em Direitos Humanos na escola corresponde ao caráter político, presente em primeira ordem nessa discussão, também envolve relações decisivas de poder, perceptíveis até mesmo nos atos mais cotidianos (ELIAS, 2008), das dinâmicas que se estabelecem. Ao refletirmos acerca dessas dinâmicas, podemos atuar de forma segura, embasando nosso trabalho em um conceito de sociedade viva e contemporânea. Segundo Freire (2013), os profissionais da educação que atuam nessa perspectiva reflexiva, devem ter em mente que cada um é um Ser político e deve nesse aspecto, estar atento principalmente a que jogos de interesses está servindo, quais são suas opções de atuação, qual é seu compromisso e que sonhos almeja alcançar ao longo de sua vida.

Procuramos por trabalhos que tratassem da relação entre a Educação e a construção da cultura em Direitos Humanos na escola e encontramos alguns materiais que abordam essa temática. No entanto, o que foi localizado nos revela um caminho iniciado na tentativa de entender este fenômeno tão importante e complexo (FERREIRA, 2009; COSTA, 2013; OLIVEIRA, 2013; ANDRADE, 2013; SILVA, J., 2014; KONRAD, 2014)². De fato, a discussão sobre a EDH é ainda mais recente que a efetiva discussão acerca dos Direitos Humanos, em si, ou seja, é um campo relativamente em descoberta, o que impacta diretamente a formação dos próprios formadores, adentrando em temas muito mais enraizados do que a oferta ou não de uma disciplina específica na carga- horária de um curso de graduação. Além disso, é sabido que os professores e professoras só ensinam conhecimentos que faz sentidos para eles próprios, ou seja, só ensinamos aquilo em que acreditamos (FORQUIN, 1993), fato esse que diz muito acerca de como a EDH pode estar sendo pensada, hoje, nas escolas.

A forma como está sendo pensada a EDH nas escolas implica em experiências de professores, suas concepções e práticas, no intuito de fundamentar a construção de uma cultura em Direitos Humanos. Nesse contexto acreditamos ser importante esclarecer o que, para nós, não se delineia apenas como um conceito meramente teórico, mas que atua de forma prática na vida de todos os envolvidos nos processos escolares.

² É importante informar que todos os materiais foram encontrados no banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior- CAPES e que as demais buscas, em outros grandes bancos de dados, não surtiram resultados desejados.

A Educação em Direitos Humanos, segundo o PNEDH (2007), pode ser entendida como um processo sistemático que orienta a formação dos sujeitos de direitos e visa contribuir para a criação de uma cultura de direitos comum a todos, estimular a diversidade, seu respeito incondicional e tolerância, o estímulo a solidariedade e a liberdade de acesso e participação de todos a uma sociedade livre.

No trabalho de dissertação, intitulado “Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas”, Costa (2013), indica que a noção da EDH não é reconhecida de forma prática pelas comunidades escolares o que resulta em ações de claro desrespeito, percebidas por meio de falas racistas e preconceituosas, tendo como consequência marcante a prática de *bullying* entre os alunos (COSTA, 2013). Acreditamos que essa pesquisa corrobora com nosso estudo especialmente por manter uma relação entre as questões de partida inicial, tendo em vista que busca analisar as concepções docentes, no entanto seguimos um caminho diferente tanto na metodologia, quanto com os interlocutores da pesquisa e mais ainda em relação aos objetivos pretendidos, que fazem com que nos afastemos teoricamente. Porém nos serve como subsídio de estudo.

Possivelmente, o fato do não reconhecimento da EDH nas escolas esteja implicado, e seja corroborado, pelo desconhecimento dos docentes, acerca dos referenciais norteadores do trabalho com a EDH (SILVA, 2014). Essa afirmação é feita por Silva (2014), que em sua pesquisa “Educação em Direitos Humanos na Escola Pública: uma análise das práticas pedagógicas” realiza uma pesquisa acerca da emergência da composição de estudos sobre esse tema, fazendo relações com nossa pesquisa pelo estudo da aplicação em contexto escolar dos Direitos Humanos e se afastando do nosso objeto no tocante a visão de escola como espaço unicamente organizacional.

Contudo, mesmo com as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas educacionais que legitime os direitos humanos transversalmente nas escolas, fica claro que a EDH é um dos caminhos mais sólidos na busca pela efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA, 2013), esse foi o resultado ao final da pesquisa de dissertação, “Direitos Humanos nas Organizações: estudo de caso em escola de ensino fundamental na cidade de Juiz de Fora, MG”, que mesmo apontando para uma situação específica da cidade em questão, nos oferece subsídios para reflexão acerca da nossa própria realidade.

Compreendemos o desenvolvimento da Educação, na perspectiva dos Direitos Humanos, como sendo um processo ordenado, contínuo e multidimensional, orientado a formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa. É importante trabalhar a educação integrada aos Direitos Humanos (COSTA, 2010; SILVA, 2014), com vistas a solidificar uma cultura de direitos a partir da escola. Pensar a construção de uma cultura em Educação em Direitos Humanos, a partir da escola, é uma ação necessária para colaborar, inclusive, com o conceito de homem, em especial o homem contemporâneo.

Na efetivação das práticas de EDH na escola, todo o ambiente deve ser ponderado e organizado de forma a se tornar um espaço inclusivo, com vistas a mediar os conflitos causados pelas relações assimétricas que se estabelecem. Nesse sentido, o indispensável é realizar as ações de forma a desconstruir padrões e estereótipos, recriar saberes e valores, pensar na pluralidade como horizonte de sentidos, numa perspectiva global e abrangente (CANDAUI, 2005).

No capítulo que segue apresentamos os princípios teóricos metodológicos da pesquisa. Dessa forma, ele expõe nosso percurso reflexivo e instrumentos de recolha de dados utilizados durante o processo de aproximação e entendimento junto ao campo de estudos e construção do texto. Consideramos esse dois capítulos iniciais como parte da introdução do processo de pesquisa e apenas ao final do capítulo II explicitamos a estrutura completa da dissertação.

Capítulo 2.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

“Cada homem deve inventar o seu caminho”.

(Jean-Paul Sartre)

Apresentar os princípios teóricos e metodológicos deste trabalho significa oferecer ao leitor uma visão do caminho que percorremos na busca, sobretudo, de uma epistemologia que conseguisse abarcar, ao menos em parte, a complexidade que emerge do contexto das pesquisas em educação. Porém, e sendo ainda mais especial, a escolha epistemológica necessita nos amparar na função de tecer os fios correspondentes da união entre a Educação e os Direitos Humanos, a partir das práticas e concepções de professores, acerca dessa constituição.

Em Experiências Formativas – o Processo de Implicação

Ao refletirmos acerca do pensar e agir do Ser Humano em relação a si mesmo e aos outros bem como os aspectos presentes na cultura escolar, lembramos a impossibilidade de desvinculá-los das dimensões interligadas de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto significa que inserir o conceito de experiência formativa nessa pesquisa é pensar tendo estas dimensões no horizonte. Afinal, a formação necessária para tornar-se ator e autor se dá dentro de uma construção que engloba e ultrapassa a escola, e, desse modo ao abordarmos as experiências formativas dos docentes cremos que é a partir delas que realmente nos constituímos, pessoal e profissionalmente.

Nesse sentido, utilizamos o conceito de experiências formativas a partir de Josso (2004; 2009; 2010), entendendo que experiências formativas são aquelas vivências que causam amplos processos reflexivos, fazendo com que as escolhamos como fonte de aprendizagens significativas (JOSSO, 2009). Não pretendemos nos aprofundar pelo viés

do método autobiográfico, no entanto, vemos nos relatos uma infinidade de transações e de vivências que tingem o “[...] status de experiência, a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO 2010, p. 48).

Desse modo, devemos reconhecer em primeiro lugar, nossas implicações com o objeto de estudo como instituídas e instituístes de experiências formativas. Entender a implicação do pesquisador com a temática da pesquisa é compreendê-la como sendo um processo de relação íntima e pessoal do pesquisador no tocante ao desenvolvimento de seu objeto de pesquisa (BARBOSA, 1988). A implicação, assim, é resultante de vários processos de experiência por que passa o pesquisador, ao longo de sua vida. Estar implicado, nesta situação, significa reconhecer que para além das nossas vontades conscientes, que nos move em busca das conquistas, esse é um processo que reside nas nossas intersubjetividades e que demarca que o conhecimento nem sempre é movido apenas pela racionalidade (MARTINS, 2004), envolvendo, dessa forma, outros pilares importantes no movimento de construção do conhecimento.

A implicação com o objeto de estudo caminha em par com a experiência que leva a reflexão sobre o que passou ou com a concepção de experiência tal como Josso esclarece, ser as experiências de vida formadoras na medida em que [...] *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. (JOSSO, 2004, p.235). Outra forma de apreender os processos formativos é a partir das falas de Nóvoa, que afirma que esses processos de formação são uma ação vital de construção de si, constituindo os processos de formação permanentes. Segundo esse autor, o Ser reside em uma unidade que não pode ser dissociada por ser composta de pluralidades (NÓVOA, 2000).

Como residente, desde a infância, de áreas consideradas pelo poder público como vulneráveis, presenciamos muitas situações de descaso, violência e desrespeito aos direitos humanos mais básicos. A falta de emprego, moradia, saúde, educação e segurança, são constantes e naturalizadas por uma grande parcela da população. Essa falta de condições facilita e incentiva o consumo e venda desenfreados de drogas ilícitas e álcool, de forma que se cria um ciclo muito difícil de ser quebrado, pois depende de inúmeros fatores combinados e estes nem sempre estão à disposição dessa população.

Percebendo de forma intuitiva a fragilidade que envolvia essa dinâmica social, fizemos parte do conselho de moradores do bairro, em uma atuação que teve duração de

8 (oito) anos. Consideramos que nossa atividade nesse período foi discreta, no entanto, ponderamos que esta foi uma experiência bastante significativa de interação social e conhecimento das questões intrínsecas a problemática e necessidades do ambiente. Além disso, o trabalho do grupo proporcionou algumas melhorias estruturais à comunidade, como calçamento de ruas, construção de praça e academia pública.

Nesse período, também, foi criado um posto policial no bairro e proporcionadas aulas, na sede do conselho, para jovens e adultos, através de alguns programas educacionais. Tudo isso foi possível devido à disposição do grupo e contatos constantes com as autoridades competentes da cidade do Natal. Nesse movimento de prática ativa em prol de melhorias sociais, sentimos falta em diversos momentos de uma formação teórica que pudesse embasar as solicitações dos companheiros e auxiliar na solidez das propostas, dessa forma, impulsionada pelo desejo de saber cada vez mais, e não prioritariamente por incentivos, entramos no ano de 2010, para a graduação em pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Consideramos que esse foi o primeiro passo sólido e elaborado na direção de uma tomada de consciência acerca das dinâmicas sociais instituídas. O estudo acerca da educação, objetivo da formação pedagógica do professor, aguça os processos reflexivos diante das diversas questões inerentes a docência e as práticas pedagógicas, inclusive, mesmo que nem sempre explicitamente, questões do universo dos direitos humanos. Após um ano e meio de estudos, fomos selecionadas para atuar junto ao Programa de Formação Continuada do Centro de Educação da UFRN- PROFOCO, por meio período do dia. Assim, trabalhamos diretamente na organização e desenvolvimento de cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, do Estado do Rio Grande do Norte.

A participação nos processos dos diferentes projetos, seus objetivos, o público a que se destina (professores da rede pública de ensino), o local definido para sua execução (diferentes municípios do RN) e a possibilidade de acompanhamento no andamento das aulas em si foram momentos de amadurecimento pedagógico, além de se constituírem como processos reflexivos acerca da cultura local de cada polo de aula, suas características e desafios e dos possíveis desdobramentos que aquela ação poderia desencadear para a educação pública daquelas comunidades. Foi dessa forma que no ano de 2014, participamos, como membro da equipe, do curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, que pela abrangência tornou-se um dos marcos formadores que tivemos em nossa trajetória.

Consideramos todos esses processos e mais este estudo como uma manifestação da nossa rebeldia, da nossa ousadia em desvelar as questões que se colocam diariamente nesses espaços e agem de forma tão determinante nas vidas das pessoas. Ele é resultado do nosso inconformismo e desconfiança em um sistema excludente (SANTOS, 2009), da tentativa de saber o que gira essa máquina e assim, poder contribuir, de alguma maneira, com a edificação desta área do conhecimento e com a vida das pessoas.

2.1. O princípio da multirreferencialidade

Assim, acreditamos que não poderia ser outra essência a nos guiar, a não ser a da perspectiva que emerge na corrente epistemológica vinculada à multirreferencialidade. A definição por esta teoria do conhecimento não se dá de forma aleatória, na produção deste estudo. Ao contrário, acreditamos que apenas nessa perspectiva, com a possibilidade da liberdade conceitual, da busca pelo conhecimento, proporcionada pela corrente multirreferencial, seria possível perceber e analisar, verdadeiramente, os fatos desvelados por ocasião dessa pesquisa. A noção epistemológica multirreferencial, foi delineada pelo professor Jacques Ardoino (ARDOINO. 1995,1998), docente da Universidade de Vincennes (Paris VIII) e seus colaboradores. Esses pesquisadores partem do reconhecimento da complexidade e heterogeneidade que emergem dos contextos de práticas sociais (MARTINS, 2004), buscando, dessa forma, olhares múltiplos, plurais, para responder as questões também múltiplas e plurais, típicas deste campo.

O princípio epistemológico da multirreferencialidade parte do reconhecimento da complexidade e da hipercomplexidade que caracterizam a realidade das pesquisas sociais, reconhecendo assim, as inúmeras práticas que cercam os trabalhos nessa área. Ele se propõe a realizar uma leitura plural dos objetivos práticos e teóricos nas pesquisas, entendendo que apenas a partir dessa pluralidade teórica é possível começar a entendê-la. Assim, tem origem nos embaraços em que se situam os pesquisadores em meio à complexidade de seus estudos (ARDOINO, 1998).

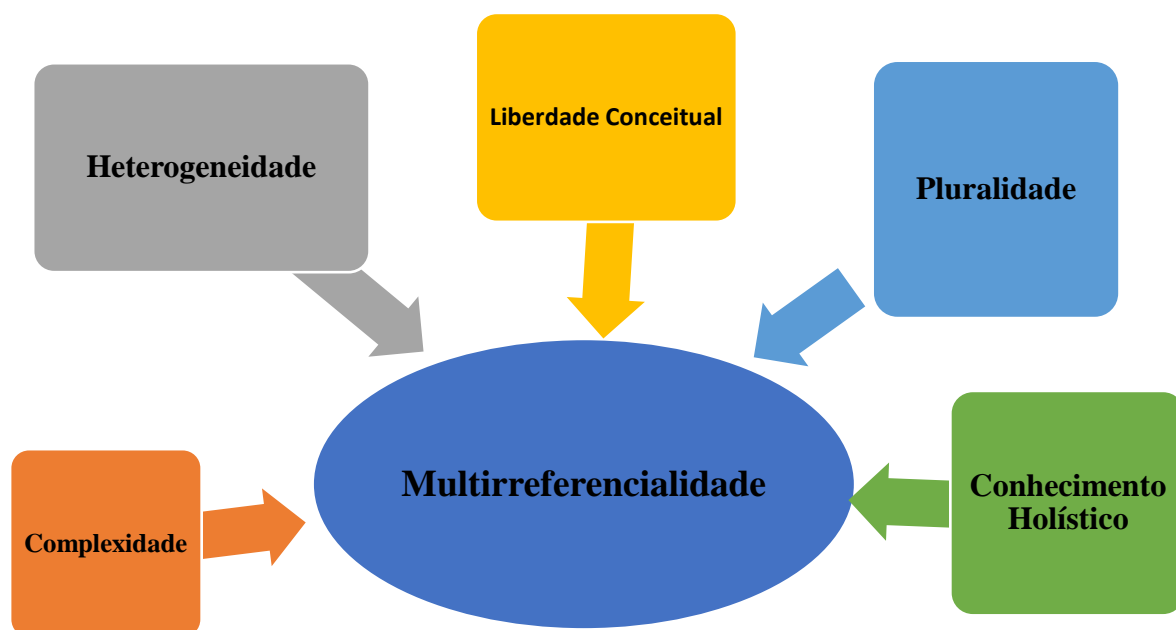
Nesse sentido, o princípio enfoca, a dimensão praxiológica, orientada pela compreensão da teoria e segundo Ardoino (1998) se aproxima de uma “curiosidade científica”, que de forma alguma descarta a dimensão ética ou epistemológica. A

riqueza de conhecimento emanado das práticas sociais exige mais que uma análise clássica de dados, necessita de um entrecruzamento de múltiplas perspectivas.

Assim, a multirreferencialidade propõe uma análise holística em que se possa conhecer todo o conjunto de ideias e não apenas suas partes, dessa forma, opõem-se a um modelo positivista, cartesiano. Chama a nossa atenção para alguns conceitos importantes que, na verdade, fazem parte das pesquisas, precisando de maior evidência e reflexão, tal como as implicações, o inconsciente, o imaginário e os conflitos, fazendo com que apenas a partir de uma análise pessoal do pesquisador em si mesmo, possam encontrar ou não espaço na análise das práticas. De qualquer forma, pensar de forma multirreferencial é pensar de forma descentralizada, a partir das balizas de diversas abordagens.

Ardoino e Barbier (1998) enfatizam que a multirreferencialidade pode ser tomada como uma espécie de bricolagem legal, que supõe conseguir pelo desvio o que não se consegue diretamente, os autores enfatizam que a bricolagem é um meio de poder administrar a complexidade. No entanto, ressaltam que o complexo deve ser diferenciado do complicado, pois neste caso seu conceito gira em torno de paradoxo e contradição. Dessa forma, a multirreferencialidade nos auxilia no tocante a possibilidade de utilização de múltiplos aportes teóricos, para dar conta das múltiplas questões que permeiam as pesquisas em educação. A Figura 1, a seguir, sintetiza como entendemos e pomos em prática os princípios da multirreferencialidade .

Figura 1- Ilustração da articulação que envolve o princípio da Multirreferencialidade



Fonte: Elaborado pela autora

O método aprofunda-se nos processos de interação e interpretação dos dados, compondo as técnicas do modo de fazer da pesquisa. Como estratégia metodológica nos utilizaremos da metodologia do Estudo de Caso (STAKE,1999; YIN 2003, 2005), juntamente com princípios característicos da metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996, 2013; SILVA R., 2006, 2012,2014). Acreditamos que, dessa forma, seguiremos dentro de uma perspectiva científica segura e estruturada, resguardando o rigor científico necessário em uma dissertação, mas também maleável e suficientemente aberta às possibilidades que surjam a partir da nossa inserção no campo e seus desdobramentos.

Com a direção indicada pela multirreferencialidade e o destaque dado à dimensão praxiológica na pesquisa propiciada por esta teoria, buscamos fundamentar o trabalho a partir de uma metodologia que favorecesse nossa interação com o campo e também que nos ajudasse na busca pela concepção docente acerca da Educação e dos

Direitos Humanos na escola. Dentro dessa perspectiva e tendo em mente as técnicas que utilizaríamos com relação ao modo de fazer, antes, durante e depois da recolha de dados, avaliamos que poderíamos atuar de acordo com a metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996, 2013; SILVA R., 2006, 2012, 2014) unindo-a, com o apoio das técnicas que fazem parte da metodologia do Estudo de caso (STAKE, 1999; YIN 2003).

A união dessas duas correntes metodológicas se inicia já nas definições práticas do estudo, quando favorecem a construção do objeto de pesquisa a partir da relação do pesquisador com o campo, configurando-se como um movimento inverso ao que comumente se realiza nas pesquisas científicas. Na metodologia da Entrevista Compreensiva a entrevista é o ponto de partida para a construção do objeto de estudo (SILVA. R, 2012). Na metodologia do Estudo de caso, as observações, devidamente documentadas em um protocolo de campo, compõem o início da construção desse trabalho (YIN, 2003).

Fazer ciência, nessa conjuntura, pressupõe a aquisição de novas posturas, pelas quais o objeto, a questão de partida, o pressuposto e os objetivos, não são definidos imediatamente, antes do início do estudo, como certezas. Ao contrário, a pesquisa é delineada a partir das experiências que o pesquisador vivencia no campo, em um trabalho que se assemelha ao de um artesão (MILLS, 1982).

Como todo bom artesão, o pesquisador não dissocia sua vida do seu trabalho e considerá-lo, dessa forma, significa entender que é ele próprio que assina os processos de construção intelectual, monta e aprimora as técnicas, os instrumentos e métodos de trabalho (MILLS, 1982). Todo esse trabalho não se configura exatamente com simplicidade ou mesmo como um trabalho ingênuo, mas ao contrário, pode ser encarado como complexidade, por exigir do pesquisador um bom grau de destreza, tendo em vista a necessidade de domínio de todas as técnicas, além da inventividade necessária para atuar com tantos instrumentos. Assim, a atuação do pesquisador, no tocante a entrevista compreensiva, conforme assinala Geertz (1997), é considerar o entendimento que é do outro, em interlocução com os teóricos que possibilitam o distanciamento necessário a realização da pesquisa.

A problematização acontece durante as observações “*in loco*”, nos processos de escuta das entrevistas, nas análises referentes às observações da prática e anotações dos protocolos de campo, além disso, é realizada ampla análise documental dos materiais disponibilizados pela instituição. Dos processos de escuta da entrevista são elaboradas

fichas de interpretações que estão atrelados à construção de planos evolutivos. Esses planos nomeados evolutivos são planos de escuta em reconstrução contínua, na medida em que descobrimos nesses processos, novos indícios resultantes dos questionamentos.

A Entrevista Compreensiva engloba um método fundado na flexibilidade dos processos, mas que exige atenção e abertura para rever continuamente a partir dos índices que surgem nos discursos orais. O Estudo de Caso está diretamente ligado a participação do pesquisador nas atividades do campo e sua interação e observação das práticas desenvolvidas no espaço da pesquisa. Todo esse processo se assemelha a um funil, onde relacionamos a fase inicial com a parte mais larga e a partir desse momento, as informações, observações e análises vão se tornando mais específicas, assemelhando-se a borda mais fina (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

2. 2. Âncoras – Estratégias do trabalho de Pesquisa

Para compor as técnicas do modo de fazer da pesquisa há uma junção entre as estratégias provenientes da entrevista compreensiva e também do estudo de caso. No entanto, a metodologia da entrevista compreensiva vem inovando com uma série de elementos sutis que evoluem juntos, aportando todo o processo de análise dos dados, são eles: o roteiro das entrevistas, o quadro das interlocutoras, as entrevistas individuais gravadas em áudio, as fichas de interpretação e também os planos evolutivos. Com relação às balizas sugeridas pelo método do estudo de caso, apresentamos as observações participantes, a análise documental e o protocolo de campo, que auxiliam nos processos de triangulação dos dados, validando os resultados do estudo.

2.2.1. O Roteiro das Entrevistas

O primeiro dos instrumentos criados foi um roteiro de entrevista, semiestruturada, composto por eixos compatíveis entre si. Como previsto pela metodologia da entrevista compreensiva (SILVA. R, 2006), avaliamos esse roteiro realizando uma entrevista teste, antes da ida a campo para o início dos trabalhos. Essa primeira análise sobre o roteiro serviu para que pudéssemos constatar, ou não, a necessidade de reestruturá-lo e a entrevista teste foi utilizada apenas com a finalidade desta avaliação, não sendo utilizada na análise posterior dos dados.

Quadro 1- Roteiro inicial da Entrevista

Roteiro inicial da entrevista	
1. Concepções sobre: 1.1 Educação 1.2 Cultura escolar 1.3 Teoria e Prática 1.4 Direitos Humanos.	3. A história dos processos formativos 3.1 A Constituição docente 3.2 Processos formativos relevantes.
2. Relações: 2.1 Com alunos 2.2 Com colegas 2.3 Com equipe de coordenação 2.4 Com a gestão pedagógica.	4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo 4.2 Acerca do(s) outro(s) 4.3 Acerca das instituições em que atuou e atua 4.4 Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.2. Observações Participantes

Por um período de tempo de 7 (sete) meses realizamos observações “*in loco*”, numa escola pública do bairro de Mãe Luiza. Essas observações em campo foram fundamentadas na metodologia do estudo de caso e ancoradas em técnicas que são utilizadas com o intuito de fornecer as evidências necessárias ao processo de triangulação da pesquisa (YIN, 2003). A metodologia do estudo de caso não se caracterizou apenas como mera colheita de dados, nessa pesquisa, ela deu subsídios para que atuássemos de forma dinâmica na vivência no campo e esteve presente durante todos os processos da pesquisa, juntamente com a metodologia da entrevista compreensiva.

Acreditamos que essa espécie de “modo de fazer”, proporcionada pela literatura relativa à metodologia, em especial do livro Estudo de Caso: planejamento e método, do

autor Robert Yin (2003), aponta, ao pesquisador, um norte a ser seguido no caminho da atuação frente à realidade encontrada em campo, especialmente quando já estamos inseridos neste espaço. Ter bem definidos esses instrumentos também auxilia a construção de cronogramas de ação e definição dos objetivos para cada dia de pesquisa. Isso faz com que o pesquisador organize melhor seu tempo e não perca seus objetivos no decorrer dos encontros de estudo (YIN, 2003).

Nas nossas observações utilizamos alguns dos procedimentos sugeridos por Robert Yin (2003), a começar pela preparação para aprender a ouvir, sugestão do autor para que se mantenha atenção durante os processos de observação e não apenas nos momentos de entrevista. Outra das técnicas utilizadas foi a criação e manutenção de um protocolo de campo, onde foi escrito as anotações pertinentes a cada observação, em tempo real a visita, inclusive dados sobre os espaços físicos e também anotações sobre os sentimentos que foram despertados por ocasião daquele momento. A intenção é que pesquisador possa ter, posteriormente, ao proceder com as análises do seu material, a mesma sensação que teve ao escrevê-lo (Yin, 2003).

Realizamos, durante este período, diversas observações acompanhando momentos diferentes da vida escolar, tentando, nessas oportunidades, nos ajustarmos às vivências comuns a todos, para tentarmos nos apropriar daquela cultura local, isso, com vistas ao alcance do nosso objetivo. Assim participamos, por exemplo, de momentos como: reuniões de pais e mestres, planejamentos semanais das professoras, orientações da coordenação às professoras, dias de aulas, acompanhamento da rotina da gestão, da rotina escolar, observação dos momentos de recreio das crianças e das professoras, momentos de resolução de problemas.

2.2.3. Protocolo de Campo

O protocolo de campo é tido como o instrumento de trabalho de observação mais importante nas pesquisas “*in loco*” (MINAYO, 2010), isso porque concentra toda a gama de informações observáveis que foram descritas e que serão utilizadas justamente no momento de análise dos dados e confronto de todos os materiais coletados, na ocasião da pesquisa. Mills (1986), traz considerações importantes acerca deste instrumento, especialmente por sua utilidade à pesquisa, tendo em vista a indissociabilidade entre o pesquisador e a pesquisa, ou, entre o artesão e sua obra.

Segundo este autor, o diário ou protocolo de campo é justamente o instrumento físico que proporciona ao pesquisador a possibilidade de continuar inteiramente ligado a sua pesquisa, tendo em vista que tem a função de unir a experiência pessoal e profissional, proporcionando a cada nova visita e reorganização do material, a estimulação do que ele afirma ser uma “imaginação sociológica” (MILLS. 1986, p. 41), que para o autor é a capacidade de passar de uma ponto de vista a outro solidificando uma perspectiva adequada daquela sociedade e dos componentes que a compõem.

Nosso protocolo de campo pretendeu seguir uma ordem lógica dos acontecimentos, sendo sempre descritos, antes de qualquer coisa, os objetivos para cada encontro, seguidos da descrição dos acontecimentos, sentimentos, ideias, indícios e por fim, as descobertas, os avanços e por vezes as estagnações decorrentes de cada nova observação. Hoje sentimos exatamente o que indicam os autores (MILLS,1986; MINAYO, 2010; YIN, 2003), uma sensação de reviver os momentos com detalhes e a partir daí refletir sobre eles, a luz das teorias e sem a pressa típica dessas práticas. Daí a importância de, nas pesquisas relativas às ciências humanas e sociais, conservarmos um protocolo de campo sempre atualizado, especialmente pela inconstância dos fatos e levando-se em conta a pluralidade de ideias que permeiam as pesquisas qualitativas.

2.2.4. Análise Documental

A análise documental se concentrou em documentos reguladores da ação pedagógica, em especial o Projeto Político Pedagógico- PPP, onde estão lançados os processos históricos constitutivos, sua missão, seus objetivos e seus anseios futuros, que denominam onde essa escola pretende chegar e que ela se propõe. Toda a REDE municipal de Natal passa por processo de reestruturação pedagógica. A SME, desde o ano de 2016, vem trabalhando em diversos questionários, que são aplicados aos docentes e aos pais e responsáveis no intuito de formar subsídios para essa mudança de currículo. No decorrer do ano de 2017 já estão sendo formados grupos de trabalho que pretendem estudar a situação atual e proceder com a reformulação dos documentos.

Dessa forma, tivemos acesso ao material que ainda está em vigor, mas sabendo dos trabalhos em curso para melhoria deste documento. Segundo Yin (2003), a análise documental é um dos seis melhores recursos de buscas de indícios e fonte de dados. Materialmente, a análise dos dados em documentos deste tipo costuma corroborar para as pesquisas, tendo em vista a riqueza de informações legais que contém, porém, o autor

alerta para este tipo de dificuldade, que tem se mostrado recorrente em diversas pesquisas documentais (YIN, 2003).

2.3. Sobre o Campo da Pesquisa

Nessa pesquisa, buscamos, para além dos aspectos cognitivos, a dimensão educativa, formativa do *lócus* de pesquisa. Portanto, elegemos uma escola considerada Referência em Aprendizagem, na cidade do Natal, para realizar esse estudo e a partir dessas observações introdutórias nos perguntamos, então, as razões pelas quais ter como um dos critérios de escolha nessa pesquisa que a escola pública fosse avaliada como de referência em resultados de aprendizagem. Nos remetemos ao fato de que de um lado, realizar a pesquisa numa escola considerada referência, permitiria ter uma noção globalizada da situação atual da rede de ensino, possibilitando, assim, que pudéssemos generalizar os achados da pesquisa para outras escolas do município. Por outro lado, a dimensão educativa para além dos aspectos cognitivos, esta escola de ser tal como é – de referência.

A inserção das discussões sobre a temática nas escolas é permeada por diversos fatores que agem como o movimento de uma gangorra, num instante aproxima a escola das estratégias, a partir das práticas escolares reflexivas e direcionadas para este fim, e em outros momentos tendem a dificultar a inserção de aprendizados propensos a esta finalidade. Acreditamos que os fatores que regem essa dinâmica nem sempre estão expostos de forma clara, podendo ser em alguns momentos intrínseco às instituições escolares e em outros momentos determinados por atitudes externa à vontade escolar.

Para compor o campo da pesquisa buscamos uma instituição escolar que fizesse parte da Rede Municipal de Educação, da cidade do Natal, que fosse considerada referência em aprendizagem, declarados pela SME ou MEC e que pudesse ser acessível para realização da nossa pesquisa. Além disso, buscamos também escolas que estivessem localizadas em áreas consideradas vulneráveis e/ou, onde houvesse índices declarados de violação aos direitos humanos e sociais.

Inicialmente, nosso desejo era realizar o estudo em uma instituição claramente atuante na perspectiva dos direitos humanos, porém, no processo de busca e conhecimento das escolas, constatamos que essa possibilidade não seria viável, dada a inexistência de espaços que trabalhassem abertamente nessa perspectiva. Nessa procura,

inicial, o que percebemos é que este fato impossibilitava a reflexão da ação pedagógica, previamente planejada com objetivos pertinentes a EDH e, enfim, constatamos que não seria possível pesquisar a partir dessa perspectiva, dada a inexistência das condições iniciais desejadas.

Essa situação nos fez averiguar, então, uma instituição que realizasse o que consideramos importante nos processos de construção de uma cultura em Direitos Humanos, mesmo que esta ação fosse praticada com pouca clareza acerca da área ou desconectada da teoria previa desse universo, salvaguardando a prática nos termos pretendidos. Passamos a perguntar se a escola praticava atividades na perspectiva dos direitos humanos, mesmo que sem uma diretriz ou matriz conceitual pré-estabelecida pela escola, assim, após um período de mais ou menos trinta dias, finalmente definimos, em comum acordo com o coletivo da escola, uma instituição que serviria de base para o estudo.

Seguindo então estes critérios, e após o período de busca, entramos em contato com uma escola localizada no bairro de Mãe Luíza, zona leste de Natal, que apresenta resultados em aprendizagem, positivos e crescentes, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB, nas últimas avaliações, o que a classifica como a melhor escola pública da cidade do natal, em termos de aprendizagem. A escola é focada no trabalho com crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, que cursam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, foi fundada no ano de 1990 (mil novecentos e noventa) atendendo a demandas de ensino da região.

Funciona com uma equipe de 17 (dezesete) professoras que atuam nas salas de aula, nas disciplinas de Educação Física, Artes e Ensino Religioso e sala de leitura, 2 (duas) Gestoras atuando durante os dois períodos, 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas, uma para cada turno e ainda a equipe que atua na Portaria, Limpeza e Merenda. O trabalho pedagógico é realizado segundo temas de estudos, é dividido por bimestres letivos, a serem desenvolvidos ao longo do ano.

Hoje, a instituição é composta por 12 (doze) salas de aula, que atendem a uma média de 336 (trezentos e trinta e seis) alunos, nos turnos da manhã e tarde, em que funciona. A instituição ainda conta com sala de leitura, biblioteca, sala dos professores, sala da direção, sala da secretaria, sala de planejamento, parquinho e laboratório de informática, este último inutilizado devido o funcionamento precário dos computadores existentes. Por outro lado, a sala de leitura, que conta com pedagoga nos dois turnos, é bastante utilizada pela comunidade escolar e até mesmo pais dos alunos. Sobre as

condições do espaço físico, segue abaixo relato do nosso protocolo de campo, com dados das nossas primeiras impressões sobre a instituição:

Protocolo 02

Data: 08/09/2016

[...] Ao entrar pela primeira vez na escola percebi que era uma escola organizada, a direção e coordenação pareceram empenhadas. Essa primeira visita teve o objetivo de apresentar a pesquisa as docentes do turno da tarde que estariam no seu dia de planejamento, no contraturno, e também apresentar um cronograma das minhas idas à escola para a gestão escolar. Assim que cheguei fui encaminhada à sala das professoras para ficar mais à vontade. Logo fui informada que apenas uma professora tinha ido à escola no contraturno para realizar seu planejamento, o que impossibilitaria a apresentação da pesquisa ao grupo, então passei a observar os espaços. A sala das professoras tem armários de aço antigos, mesa de granito, cadeiras de plástico brancas e duas prateleiras de madeira. Além disso, a sala conta com um gelágua e quadro de avisos. O lanche é colocado na mesa e fica a disposição das professoras, que durante o recreio se reúnem para um momento de descontração e descanso.

A escola recebeu doações de aparelhos de TV durante o período da copa do mundo, também tem aparelhos de som nas salas de aula e conta com um sistema de som desenvolvido para abarcar todas as salas, especialmente pelo trabalho de leitura diário realizado a cada dia por um aluno distinto, após o horário do lanche. Nas prateleiras, uma diversidade de jogos relacionados a matemática, português e ciências naturais, ficam a disposição das crianças para serem utilizados nas aulas e no recreio. Os alunos com deficiência, contam, além da professora, com o auxílio de um ajudante, que não tem obrigatoriedade de ter graduação, ou estar cursando, o curso de pedagogia.

As famílias das crianças são estimuladas a participarem do processo escolar e segundo a gestão, são presentes no dia a dia dos trabalhos na escola, na medida do possível. A grande maioria estuda e reside, desde muito pequena, na comunidade e boa parte deles são filhos de funcionários dos hotéis localizados na via costeira de Natal. Parte das professoras também reside no bairro, o que facilita o conhecimento da área e

das pessoas. As crianças se comunicam bem umas com as outras e também com as professoras e equipe geral escolar.

A escola tem alguns parceiros importantes, como Conselho Tutelar e Ministério Público. Recebe ajuda frequente de programas nutricionais de universidades públicas e privadas e também conta com acompanhamento psicológico, quando necessário, para encaminhamento dos alunos, serviço este disponibilizado pela SME. As professoras passam por formações pontuais que na maioria das vezes, é fornecida por parcerias entre a SME e algum órgão governamental. Durante início da pesquisa, por exemplo, as docentes finalizavam um curso, à distância, com temática sobre ética e cidadania e o material, além de *on line*, chega à escola também de forma física, disponível para o trabalho com as crianças.

Considerando que os planejamentos são também momentos de interação e formação, as docentes devem se reunir nos dias de terça e quinta feira, todas as semanas, junto à coordenação e gestão, para avaliarem as atividades passadas e também planejar os trabalhos subsequentes. Esses momentos são muito ricos, de todas as formas de aprendizagem, pois é aí que percebemos as inclinações docentes, suas implicações e fazer diários. Entram em pauta questões políticas, sociais, econômicas, educativas, avanços e retrocessos nas ações pedagógicas e também as dificuldades encontradas. Todas buscam soluções para ajudarem-se entre si.

Os projetos escolares priorizam atividades de leitura e escrita, pensamento lógico e matemático e também o reconhecimento das ciências naturais e sociais. Um dos projetos em curso foi intitulado “O Brasil que temos, o Brasil que queremos”, vem sendo trabalho por seis meses, apesar de habitualmente os projetos durarem apenas dois. As crianças estão produzindo cartazes, apresentações teatrais e textos, que evidenciam a necessidades de mais amor, respeito, justiça, liberdade, saúde, educação e segurança pública.

Os projetos são definidos de acordo com a observação das necessidades das crianças e também do que trazem da família e da comunidade. O trabalho é acertado coletivamente, em reuniões gerais que ocorrem com uma frequência bimestral. Outro trabalho realizado com todas as turmas se debruça sobre o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente e pretende propiciar as crianças um estudo elaborado do documento, dos direitos e deveres de todas as crianças brasileiras. Observamos nesse período que as ações pedagógicas são embasadas por questões que levam em consideração

principalmente as vivências do bairro, da cidade e do Brasil, ou seja, são assuntos pertinentes à vida de todos.

É perceptível que a problematização social é base para questões disciplinares e o trabalho estruturado em um projeto único para todas as turmas, facilita sobremaneira a inserção do conteúdo de forma transversal, inclusive as discussões sobre os Direitos Humanos. Chamou nossa atenção o cuidado tomado pela equipe acerca da inclusão dos alunos e de suas famílias, além da preocupação com o respeito de si e do outro, o reconhecimento da igualdade, até mesmo nas diferenças e o estímulo à tolerância em todos os aspectos.

Em seguida, elaboramos um quadro que contém algumas informações sobre as interlocutoras- docentes. Esse instrumento está presente em ambas às metodologias de pesquisa (SILVA.R, 2006; Yin, 2003) e tem o intuito de auxiliar o pesquisador e também os leitores a se localizarem frente às interlocutoras durante os processos da pesquisa e no decorrer da apresentação das falas no texto. Nele, apresentamos nossas interlocutoras, todas docentes de uma escola pública de referência em aprendizagem, da cidade do Natal, com pseudônimos (Louise, Kiana, Andréa, Marília, Paula, Monalisa, Aurora e Alice), escolhidos por elas, para que tivessem suas identidades preservadas.

2.3.1. O Quadro de Interlocutoras

As interlocutoras foram devidamente informadas de que, possivelmente, no avanço da escrita do trabalho poderiam ter exposto partes de suas falas, que considerássemos importante como eixo auxiliar da lógica do estudo. Algumas informações foram pensadas com vistas a contextualizar quem são essas mulheres, essas informações são todas verdadeiras e dizem respeito a: idade, formação, tempo de docência, tempo de docência na escola atual, atividades paralelas, militância e também a situação de realização da entrevista, como exposto no **Quadro 2**.

Quadro 2- Quadro das Entrevistadas

N.	Professoras Entrevistadas	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na escola atual	Atividade Paralela à docência	Militância	Situação da Entrevista
1	Louise	42 anos	Magistério- Escola Paula Francinete. Pedagogia- Kennedy Esp. Em língua port. e linguística - UFRN	21 anos	12 anos	Dona de casa	Sindicato dos monitores, mas por pouco tempo, nos primeiros anos de docência.	Houve ruídos; A entrevistada necessitou se ausentar por três vezes. Entrevista realizada na escola, na sala dos professores.
2	Kiana	53 anos	Magistério- Pedagogia- UVA. Esp. Em leitura e literatura- UNP. Esp. Linguística- UFRN	35 anos	12 anos	Dona de casa	–	Poucos ruídos; Entrevista realizada na escola em uma das salas de aula
3	Andréa	44 anos	Pedagogia (UFRN)	16 anos	13 anos	–	–	Interrompida uma vez, pouco ruído. Entrevista realizada na escola em uma das salas de aula
4	Marília	50 anos	Pedagogia-UFRN Especialização em Psicopedagogia- UFRN	25 anos	1 ano e meio	Trabalhos manuais e artesanais. Dona de casa	Participa do SINTE- Filiada Participa de movimentos sociais	Tranquila Laboratório de Informática
5	Paula	39 anos	Magistério- Atheneu. Normal Superior- Kennedy Pedagogia- Kennedy. Especialização em Gestão Escolar	22 anos	6 anos	Dona de casa	–	A interlocutora falava muito baixo, tentei fazer com que falasse um pouco mais alto, mas tive receio de ser invasiva; Laboratório de Informática
6	Monalisa	51 anos	Normal Superior-Kennedy Pedagogia- Kennedy	34 anos	9 anos	Dona de casa	–	A interlocutora parecia muito nervosa; Laboratório de Informática
7	Aurora	35 anos	Pedagogia- UFRN Turismo- UFRN Esp. História e Patrimônio Cultural- UNP	11 Anos	5 meses	Dona de casa	Sindicato. Movimentos Sociais	Entrevista tranquila; Laboratório de Informática
8	Alice	42 anos	Pedagogia- FACEX	15 anos	3 meses	Vendedora de Cosméticos. Dona de casa	–	Entrevista muito rápida Um pouco confusa

2.3.2. Entrevistas Individuais Gravadas em Áudio

As falas das interlocutoras foram gravadas em áudio, com a prévia permissão das mesmas, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram utilizados para esta atividade um aparelho celular e um notebook. A conversa girava, inicialmente, em torno do *script* contido nos eixos da entrevista (Quadro 1), porém o que percebemos é que de acordo com o andamento da conversa, os assuntos geralmente avançavam para diversas outras questões, o que é previsto pela metodologia da entrevista compreensiva (SILVA.R, 2006) e enriquece o trabalho substancialmente.

2.3.3. Fichas de Interpretação

As fichas de interpretação são instrumentos metodológicos que norteiam a escuta em um momento posterior às entrevistas, quando iniciamos os processos de análise das falas. As fichas são extremamente necessárias para que possamos realizar a seleção das falas mais pertinentes ou mesmo as que são menos pretensiosas, tudo isso com vistas à formação e entendimento de núcleos de sentidos. O aprofundamento nesse instrumento é que permite a construção e evolução dos planos evolutivos e a partir da intensidade dessas fichas é que se deve manter um diálogo mais vigoroso com as interlocutoras (SILVA, 2006) e junto a isso com as teorias epistemológicas, assim, criamos um paralelo entre os sentidos, às interlocutoras e às teorias (DAMASCENO, 2014).

Podemos definir as fichas de interpretação como instrumentos que registram e expressam, através dos diálogos, as surpresas, os anseios, as tristezas, enfim, as concepções de quem fala, de quem detém o saber local. Junto a isso o instrumento permite que tracemos as possibilidades de ligação dos sentidos com a teoria. Essa atividade, juntamente com a construção dos planos evolutivos, se caracteriza como a fase mais intensa de criação da pesquisa e se configura como a afirmação, na nossa concepção, do trabalho de tessitura artesanal, de que trata Mills (1982). O cuidado e atenção dispensados nessa fase da pesquisa tem todo sentido quando sabemos que a partir das fichas e em junção aos planos evolutivos vai depender o futuro do trabalho. (Quadro 3)

Quadro 3- Ficha de Interpretação

Interlocutora Louise (12/12/2016 – Escola em Natal RN) Falas	Anotações
<p>1. Concepções sobre:</p> <p>1.1. Educação</p> <p>“Eu penso na educação como uma medida mundial para a transformação da sociedade.”</p> <p>“A educação é o caminho que transforma as pessoas.”</p> <p>“[...] Eu vivia procurando alguma coisa para trabalhar com os alunos, não me acomodei e fiquei só naquilo, esperando só pelo poder público mandar (materiais para trabalhar com os alunos), eu sempre procurei fazer a minha parte [...] Por que na verdade eu amo o que eu faço. Eu trabalho por amor ao que eu faço [...]”.</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>“[...] Muitas vezes a teoria não bate muito com a prática, a nossa realidade. Mas se a gente não lê a teoria, também não conseguimos resolver as coisas que acontecem na prática do dia a dia. Tem um conflito aí.”</p> <p>“[...] Você na teoria só estuda a teoria e é uma coisa, na prática é muito diferente. A teoria não lhe diz os problemas que você vai lidar com a sala de aula, aquelas quarenta cabecinhas, ter que lidar com os pais, aquilo pra mim chocou.”</p> <p>1.4. Educação em Direitos Humanos</p> <p>“Se eu falo em educação, eu estou falando em Direitos Humanos [...] A educação já vem pra trabalhar os direitos [...]”. Agente sempre trabalhou isso sem se dar conta (o respeito ao outro, o respeito à diversidade, a singularidade, isso sempre foi trabalhado aqui) [...] O foco, aqui, sempre foi esse”.</p>	<p>Educação crítica e emancipatória/ Educação a serviço da construção de uma consciência crítica. Ação transformadora. Paulo Freire: Pedagogia da Esperança (1992). Educação popular.... Santo. Boaventura (Para uma pedagogia do conflito- 2009)</p> <p>Por outro lado lembro-me de filmes como: O Sorriso de Monalisa, Nenhum a Menos, Além da Sala de Aula....a educação carrega um peso grande nas costas, o peso do mundo, como Atlas.</p> <p>Existem processos políticos implícitos nessa fala, além deles também os processos identitários (quem é essa professora? qual o seu dever como profissional? Qual sua responsabilidade para com a educação dos seus alunos?). Preciso buscar embasamento teórico relacionado a isso.</p> <p>Me lembra uma torre de Babel. Apesar do diálogo constante entre Universidade (se estuda e se estruturam teorias) e a escola (aplica e pratica os conceitos), parece que as linguagens não se entendem. (ver livro de Sacristán Saberes e Incertezas sobre o Currículo) - ver também livro de Boaventura sobre o papel da Universidade (teoria X prática) “Talvez, uma nova linguagem”</p> <p>Não sei... Os silêncios e formação do contexto de resposta sobre esse assunto me deixou em dúvida. Claramente sei que este trabalho é realizado e que parte da necessidade social do entorno da escola e da família. Sei pelas observações do trabalho que é realizado, apenas fica dúvida com relação a consciência desses processos. Ver Candau (2007), no tópico sobre os critérios que caracterizam experiências EDH: “[...] podem incluir aquelas que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalham, teórica e praticamente, temas que têm a ver com sua problemática no nosso contexto numa perspectiva educacional como também incluem projetos que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática [...]”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Procuramos, nessa busca orientada, captar os sentidos pela importância que as pessoas concentram às suas falas e como vão elaborando questões e respondendo aos seus próprios questionamentos, em um processo conectivo que envolve o pesquisador e suas experiências (leituras, implicações), as interlocutoras (participantes da pesquisa com suas experiências) e ainda os autores, com seus fundamentos teóricos, tomando cuidados para estarmos sempre atentos a essa dinâmica. A centralidade, como se expressa, é a fala do outro e nessa perspectiva a palavra é tida como guia de expressão da realidade, meio de se obter esses dados e também expressão cultural.

2.3.4. Planos Evolutivos

Em paralelo à criação das fichas de interpretação são também elaborados os planos evolutivos. Os planos são criados com o intuito de precaver as distrações, que são muitas e junto às fichas de interpretação, atuam como os guias sinóticos do trabalho esmiuçado da pesquisa, tornando-se indispensáveis para quem atua na perspectiva da entrevista compreensiva. A partir do trabalho com estes dois instrumentos é que surgem as ideias centrais e através delas podemos chegar às hipóteses, devidamente registradas nos planos, servindo os instrumentos de fios condutores na ajuda constante ao trabalho do pesquisador, nessa fase do estudo (SILVA R., 2006).

Os planos evolutivos se tornam fundamentais à pesquisa, na medida em que a partir deles se define toda a estrutura dissertativa, a começar pelo sumário. Essa possibilidade de inversão na construção do objeto é o que caracteriza a pesquisa qualitativa e mais ainda, na interpretação dada pela natureza da metodologia da entrevista compreensiva. Segue abaixo o quadro 4, com dois³ fragmentos de planos evolutivos, o primeiro e o último respectivamente. (plano 1- plano 10).

3

Todos os planos evolutivos constarão, ao final da pesquisa, no apêndice desta dissertação.

Quadro 4 – Quadro 4- Planos evolutivos (1 ao 10)

PLANO EVOLUTIVO 1	PLANO EVOLUTIVO 10	
<p>1. Concepções sobre:</p> <p>1.1 Educação</p> <p>1.2 Cultura escolar</p> <p>1.3 Teoria e Prática</p> <p>1.4 Direitos Humanos.</p>	<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. A Educação como arma na luta contra as desigualdades</p> <p>e. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p>	<p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. A Docência como imprevisto</p> <p>b. A Docência pelo desejo</p> <p>c. Da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>d. Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>e. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>
<p>2. Relações:</p> <p>2.1 Com alunos</p> <p>2.2 Com colegas</p> <p>2.3 Com equipe de coordenação</p> <p>2.4 Com a gestão pedagógica.</p>	<p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p>	<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A tomada de consciência sobre atuação docente- O amadurecimento</p> <p>b. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>
<p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1 A Constituição docente</p> <p>3.2 Processos formativos relevantes.</p>	<p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história</p> <p>b. Cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p>	<p>4. Reflexões</p> <p>4.1. Acerca de si mesmo</p> <p>a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais</p> <p>b. O Ser político que há em mim</p> <p>c. Ser transformador</p> <p>d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue</p>
<p>4. Olhares</p> <p>4.1 Acerca de si mesmo</p> <p>4.2 Acerca do(s) outro(s)</p> <p>4.3 Acerca das instituições em que atuou e atua</p> <p>4.4 Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade.</p>	<p>1.4.Direitos Humanos.</p>	<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>b. O outro como fonte de todo mal</p> <p>c. O outro como alguém a se ‘tolerar’</p> <p>d. O outro como colaborador para Ser Mais</p> <p>e.</p>

PLANO EVOLUTIVO 1	PLANO EVOLUTIVO 10
	<p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Saber desconexo- diferenças entre o falar e o fazer</p> <p>d. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Comunicação Escola-Família: novas formas de Estar Presente</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p> <p>b. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua</p> <p>a. Um olhar crítico sobre a escola</p> <p>b. Escola pública e a realidade em Natal</p> <p>c. Experiências formadoras: o ontem e sua relevância no hoje</p> <p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade.</p> <p>a. Querer fazer mais</p> <p>b. Indiferença social</p> <p>c. Para além dos discursos: Ações</p> <p>4.5. Ser professora na Rede Municipal de Natal</p> <p>a. Um trabalho, por vezes, solitário;</p> <p>b. Tarefa árdua;</p> <p>c. Força de vontade</p> <p>d. Não desistir</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

2.4. Estrutura da Dissertação

Essa dissertação de mestrado acadêmico é composta por duas partes, subdivididas em quatro capítulos. A primeira parte da pesquisa compreende as considerações introdutórias e metodológicas, já a segunda parte, apresenta o desenvolvimento dos trabalhos e a conclusão com algumas considerações acerca do estudo. Até este momento, nos detemos sobre as questões introdutórias e alguns conceitos de texto. Para que possamos avançar, finalizando estas considerações, apresentamos a seguir a estrutura completa do trabalho.

Na primeira parte, “Introdução” (composta pelos capítulos 1 e 2), expôs-se a origem da problemática, os conceitos de texto e o percurso teórico-metodológico que estamos seguindo, incluindo sobre o modo de fazer da pesquisa. **O Capítulo I: Origem da Temática e Problemática** surgiu da imprescindibilidade de apresentar e fundamentar as bases conceituais deste estudo, partindo das concepções estabelecidas por uma diversidade de teóricos acerca de temáticas abrangentes que figuraram e integraram os pilares deste trabalho dissertativo. Buscamos, dessa forma, situar o leitor sobre a relevância da problemática em destaque, nossas implicações e justificativas para a realização desta pesquisa

O capítulo II privilegiou a exposição do percurso Teórico Metodológico, possível de ser realizado com o apoio da metodologia da Entrevista Compreensiva e também dos princípios metodológicos do Estudo de Caso. Apresentamos, ainda, nosso ponto de partida, o embasamento teórico e os instrumentos de recolha de dados, as âncoras e balizas utilizadas como forma de aproximação e diálogo com o campo, objeto de estudos e interlocutoras da pesquisa.

A Parte II desta pesquisa está organizada em mais dois capítulos (compostos pelos capítulos 3 e 4). O Capítulo III. Ser uma escola de referência trata sobre o que é Ser uma Escola de Referência da Rede Pública Municipal de Natal e Estar nesse ambiente como profissional, de acordo com as concepções da equipe de professoras da escola eleita como *lócus* da pesquisa. Para tanto, partimos das experiências formadoras de cada interlocutora, suas relações com a comunidade em que estão inseridas e os potenciais de bloqueios e mudanças que compõem esse coletivo e as identifica como um grupo. Dessa forma, pretendemos apresentar a cultura local, palco

onde se desenvolvem as relações e a construção (ou não) de uma cultura abrangente que envolve a Educação em direitos humanos.

O Capítulo IV. Educação em Direitos Humanos: uma cultura em processos exprime a necessidade de compreender os processos de desenvolvimento do conceito de “Educação em Direitos Humanos” na escola, em suas implicações. Expõe a urgência de uma tomada de consciência e formas de agir, pelos atores e autores, os sujeitos da escola, acerca dos processos que constituem uma cultura de Educação em Direitos Humanos. Temos como premissa a necessidade da busca pela formação docente teoricamente embasada e coerente para ação educativa.

Para tanto, admitimos que parte das dificuldades da escola em atuar nessa perspectiva surge do desconhecimento da temática, do preconceito em relação aos direitos humanos. Mesmo com estas dificuldades, reconhecemos que o trabalho de uma escola de referência pode se caracterizar como Educação em Direitos Humanos na medida em que suas práticas assumem, ainda que no plano dos discursos, os Direitos Humanos.

Por fim tracemos as **Considerações Finais** apresentando as expectativas dos sujeitos em relação a si próprios, à sociedade e aos desafios e possibilidades para a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola, esperando que este trabalho contribua com a construção da cultura de EDH na Escola.

PARTE II

CONSTRUIR UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Na construção desse trabalho uma pergunta manteve-se durante os vários processos, como parte de nossa pesquisa: Como se constrói uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola? Após o período de observação, interação e entrevistas, reunindo nossos materiais para análise, percebemos na interação com o campo da pesquisa, alternativas, e, especialmente, elementos importantes que indicam a compreensão do processo e dinâmica do cotidiano da escola, dito de outra forma, da constituição da sua cultura.

Assim, acreditamos que se torna cada vez mais evidente a noção de que para entendermos a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola e como esta pode partir da escola, temos que levar em consideração alguns aspectos que se mostram como balizadores ao trabalho da comunidade escolar. Os limites da ação do professor e da escola é o tema que atravessa esta discussão que visa explicitar, nessa parte de nossa exposição, os elementos e dimensões implicados na construção de uma cultura em Direitos Humanos na escola.

Essa comunidade – professoras, alunos e alunas, gestoras, equipe escolar como um todo – deverá ter em mente que apenas é possível o desenvolvimento de um trabalho envolvendo uma mudança de mentalidade tal como, Educação em Direitos Humanos se a educação for pautada em valores que deverão ser reconhecidos e praticados por todos. Refletir sobre essa dimensão da educação nos remete à explicação de Assmann (2012) acerca de como devemos entender o espaço escolar além de uma agência reprodutora de conhecimentos prontos. A comunidade escolar deve considerar o espaço escolar como uma fonte de vivências sociais bem como ter em mente, principalmente, a flexibilidade, como aspecto imprescindível de um conhecimento personalizado e de uma ética social democrática em uma sociedade aprendente de valores.

O conhecimento como um conhecimento personalizado compreende que a ação dos educadores deve ter significado aos que a praticam, ao invés de serem vistas apenas como algo técnico ou burocrático a ser aplicado como formalidade. Não se trata de algo mecânico ou imposto, mas, é uma filosofia de vida e como tal praticada naturalmente, mas, deve abranger, assim como já assentamos, toda a comunidade escolar. Dessa forma, as ações desenvolvidas devem estar alinhadas a ideia de uma transformação efetiva, mesmo que essas ações sejam realizadas em partes menores, mas sem se perder a ideia do todo.

Destarte que a cultura de Educação em Direitos Humanos deve estar inserida dentro da perspectiva de uma educação permanente, flexível e globalizada, tendo como

um dos objetivos principais o respeito à dignidade humana. No nosso entendimento, ao atuar nessa perspectiva e privilegiando, em suas ações, o respeito à dignidade humana, a escola estará mais bem preparada para atuar de acordo com os princípios fundamentais para a promoção de uma Educação em Direitos Humanos.

Essa segunda parte do trabalho é composta em dois novos capítulos desenvolvidos da seguinte forma: no capítulo 3 tratamos da relação entre os processos de trabalho docente e a formação de uma cultura de Educação em Direitos Humanos nessa escola, que lembramos ao leitor é uma escola considerada de referência. Temos o propósito de analisar a relação entre os processos de trabalho docente, em uma escola de referência e a formação de uma cultura de EDH nessa escola, tendo em vista que esses processos são constituídos a partir de várias vivências, como nomearemos abaixo.

No capítulo 4 identificamos alguns aspectos que expressam os processos de desenvolvimento da cultura de “Educação em Direitos Humanos” na escola. Nesse capítulo buscamos apresentar elementos que podem contribuir para os processos de desenvolvimento da cultura de EDH na escola e que surgem nas falas e nas práticas escolares, a partir do trabalho de pesquisa.

A construção de uma cultura de EDH na escola deve ser pensada como uma nova perspectiva de atuação que contribua para a formação de uma sociedade mais tolerante, consciente e responsável, tanto no campo das individualidades como também da coletividade. Assim é que se fazem urgentes as discussões acerca da problemática que engloba muitos desafios e diversas possibilidades. Finalmente, também nessa segunda parte, teceremos as considerações finais do trabalho apresentando algumas das especificidades do trabalho com a Educação em Direitos Humanos na escola, a partir do nosso trabalho de pesquisa.

Capítulo 3.

SER UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA

“Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro”.

(Simone de Beauvoir)

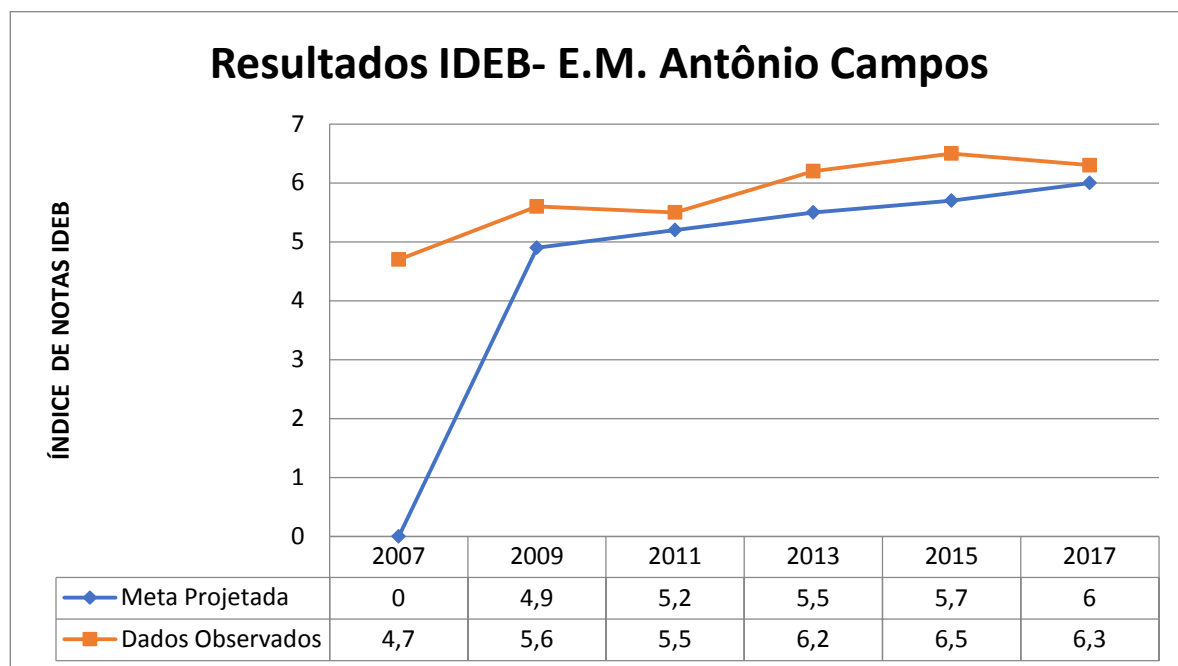
O que corresponde a ser uma escola de referência no contexto do Município de Natal não é objetivo desta pesquisa, mas buscar os nexos entre estar considerada de referência e o desenvolvimento de uma cultura em Direitos Humanos nesse ambiente acompanhou-nos durante todo esse estudo. Afinal, a ideia de que o ambiente escolar, que é considerado referência, tem sua importância não apenas pela excelência de sua constituição e organização do espaço físico e gestão do tempo de aprendizagem. Consideramos que a sua composição ideológica, o conjunto de planos e ações implicados nos processos sociais inerentes às atividades que nela se desenvolvem contribuem para a definição de excelência.

Nessa perspectiva, a escola de referência a que nos debruçamos é assim denominada por ser reconhecidamente a escola mais bem preparada segundo os parâmetros definidos pelo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. O IDEB, assim como seu nome já adianta, é um índice que avalia a qualidade do aprendizado das escolas públicas e particulares, a nível nacional e foi instituído no ano de 2007, no Governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Além de avaliar as escolas, o IDEB ainda cria metas específicas para cada instituição e uma meta geral, que é o alcance da nota 6,0 (seis), por todas as escolas, até o ano de 2022, correspondendo, assim, as notas de educação de países desenvolvidos.

Para chegar à média de cada escola, o IDEB se baseia em dois componentes básicos, que são: as taxas de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho das escolas em seus exames. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente e as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

A escola Antônio Campos apresenta as melhores médias municipais durante os cinco exames de que participou, atingindo, inclusive, média superior a sugerida pelo MEC. Abaixo, acompanhamos o crescimento qualitativo da escola nesse período entre os anos de 2007 a 2017.

Figura 2-Gráficos de Crescimento com Base no IDEB da Instituição



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IDEB/MEC- Gráfico de crescimento qualitativo da Escola Municipal Antônio Campos

Para a Secretaria Municipal de Educação- SME de Natal, o padrão de qualidade ainda se configura como um conceito em construção, contudo encontramos no Documento Base Plano Municipal de Educação 2015-2025 da Cidade do Natal (RN), documento em elaboração desde o ano de 2015, a afirmativa de que os padrões de qualidade municipal deverão ser elaborados em regime de colaboração com a Federação, ou seja, deixa implícito que deverá seguir as mesmas tendências de avaliação já utilizadas pelo Governo federal, no caso, o IDEB.

Para a professora Louise o que faz da escola Antônio Campos uma escola de referência é que “[...] a cobrança é grande aqui, não vou lhe dizer que não é, por que é”. Neste caso, a cobrança a que se refere Louise está atrelada ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade e a uma postura docente comprometida por que,

para ela, o que se espera dos docentes desta escola, que é referência às demais, é que “[...] *o professor esteja todos os dias aqui no horário, que o professor planeje os conteúdos que vai dar para os alunos, que as aulas aqui sejam boas e só fica aqui quem realmente gosta*”. O padrão de qualidade, segundo Louise, está atrelado a habilidades, atitudes e valores que fazem parte dos saberes da docência (PIMENTA, 1999), e, neste caso, são pré-requisitos básicos para a permanência dos profissionais nessa escola.

Portanto, nesse capítulo, analisamos a relação entre os processos de trabalho docente, em uma escola de referência e a formação de uma cultura de Educação em Direitos Humanos nessa escola. O pressuposto é de que os processos de trabalho docente são construídos a partir de inúmeras dimensões e essas dimensões têm como eixo central o conceito que os professores têm a respeito de si mesmos, como profissionais, juntamente com o significado que dão ao desenvolvimento dos seus trabalhos, ou seja, esses processos passam pela construção dos saberes da docência – saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Ser e estar uma escola de referência implica processos de construção identitária do coletivo da escola. Em última instância lembramos que as práticas pedagógicas são composta por diversas vivências que causam amplos processos reflexivos, a partir não só do que foi vivido, mas também do que foi observado durante a vida como um todo (JOSSO, 2012). Lembramos que as experiências dos professores, que compõem este coletivo tornam-se fonte de aprendizagens contínuas e para toda vida, imprimindo um perfil docente único para cada profissional, tendo em vista que “[...] um percurso de vida é assim um percurso de formação [...] (NÓVOA, 2000, p. 115)”.

Como *lócus* essencial de atuação docente, onde se desenvolvem diversas dinâmicas simultâneas, num contexto formativo, está o estabelecimento escola, que vem passando por amplo e constante processo de resignificação dando base a muitos questionamentos tendo em vista a importância de sua missão para com a formação humana, que na verdade é o cerne a que se destina. Esses processos de mudanças e permanências das práticas escolares resultam em duas ações contrárias onde por um lado se exalta um certo saudosismo das “grandes épocas”, nos tempos em que os professores detinham o conhecimento e a disciplina de suas escolas e de seus alunos e por outro lado, tenta-se lançar um olhar contemporâneo sobre a educação, fazendo uma tentativa de adequar-se as novas demandas sociais.

Esse movimento constante, e muitas vezes controverso, acarreta certo atrito nas relações que se estabelecem dentro e fora deste ambiente, corroborando para o que pode se chamar de uma generalizada crise de identidade (CANDAU, 2005), numa instituição que é corresponsável pela formação de toda uma sociedade. Esse fato torna-se ainda mais importante se pensarmos a escola envolta em tempos de tantas exigências frente a suas atividades. Decerto, essa crise por qual passa a escola tem como um de seus pilares a grande diversidade que compõe, atualmente, suas salas de aula, tendo em vista o reconhecimento das multiculturalidades que constituem as sociedades modernas no mundo todo.

É dessa forma que nesse capítulo temos o objetivo de analisar a relação entre os processos de trabalho docente, em uma escola de referência e a formação de uma cultura de Educação em Direitos Humanos nessa escola. Trazemos o pressuposto de que os processos de trabalho docente são construídos a partir de inúmeras dimensões e essas dimensões têm como eixo central o conceito que os professores têm a respeito de si mesmos, como profissionais, juntamente com o significado que dão ao desenvolvimento dos seus trabalhos, ou seja, esses processos passam pela construção dos saberes da docência – saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

O desenvolvimento dos saberes da docência nos remete às práticas pedagógicas compostas por diversas vivências que causam amplos processos reflexivos, a partir não só do que foi vivido, mas também do que foi observado durante a vida como um todo (JOSSO, 2012). Isto, que corresponde às experiências como experiências formativas, nos leva a outros saberes, constituídos em outros espaços e, que embora não seja nossa intenção aprofundar não podemos deixar de considerar.

Ao afirmar como compreende o que representa estar nessa escola como profissional a professora Paula é categórica: “[...] *eu me acho uma profissional assim (silêncio) organizada, compromissada, comprometida [...]*”, essas características as quais a professora cita ao se definir, estão em concordância com o que Louise já asseverou sobre o que é esperado de um profissional que atua nessa escola, pois é esse comportamento comprometido que faz da escola uma referência, na perspectiva dela. Neste caso, a professora Paula, que já faz parte do quadro da escola há seis anos, está totalmente familiarizada e adaptada ao que a colega classifica como padrão de qualidade.

Assim, Ser e estar uma escola de referência implica em processos de construção identitária não apenas no âmbito pessoal dos sujeitos, mas também se refere a como o coletivo da escola deve se comportar e agir, ao modo e à construção de uma cultura local que se forma através das experiências de vida dos professores em seus variados contextos. Dessa forma, quando nos referimos à uma construção identitária do grupo, a colocamos em par com as experiências de formação do professor (JOSSO, 2012), dos processos de alteridades – as influências, as relações estabelecidas, as implicações de cada um- e também dos aspectos da ordem da ambivalência. Ao refletirmos acerca desses processos lembramos que as experiências dos professores, que compõem este coletivo tornam-se fonte de aprendizagens contínuas e para toda vida, imprimindo um perfil docente único para cada profissional, tendo em vista que “[...] um percurso de vida é assim um percurso de formação [...]” (NÓVOA, 2000, p. 115). ”.

A partir desses movimentos constantes e dilemáticos pensamos que ser uma escola de referência não se faz, apenas, pela excelência de sua constituição e organização do espaço físico e gestão do tempo de aprendizagem. Ponderamos que existe uma complexidade no chão da escola, que abarca demandas internas e externas na constituição de seus saberes, na composição ideológica presente nesses saberes e fazeres em suma, o conjunto de planos e ações implicados nos processos sociais inerentes às atividades que nela se desenvolvem contribuem para a definição de excelência. Esse capítulo se organiza como um *puzzle* em que montamos peças do cotidiano da escola a partir do entendimento (GEERTZ, 1997) dos nossos professores interlocutores.

3.1. Processos dilemáticos e experiências formadoras

A construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola envolve níveis de consciência acerca das dinâmicas em que a comunidade escolar está implicada, a partir de seu meio social. Assim é que cada escola está envolta em dinâmicas que seguem de acordo com o bairro em que está situada, a zona da cidade em que este bairro se insere, os alunos e pais que compõem a comunidade escolar, juntamente com seus professores e colaboradores.

Ter a consciência de que a escola é permeada por fatores externos é tão somente antecipar-se ao reconhecimento de quais demandas farão parte de sua composição, tendo em vista de que essas demandas dizem respeito às questões multiculturais que

perpassam atualmente todas as relações humanas, não sendo diferente quando tratamos das relações que são estabelecidas nos planos sociais e nem mesmo quando tratamos das relações estabelecidas no plano dos ambientes acadêmicos (CANDAU, 2006).

Dessa forma, iniciamos nosso percurso com um relato acerca de dificuldades que sentimos ao nos dirigir às professoras, situando as crianças e a instituição no contexto de vulnerabilidade. Muito cedo, em nossas primeiras visitas à instituição, nos foi solicitada pela gestão que apresentássemos às professoras nossa proposta de trabalho, metodologia e tempo de interação no ambiente. Após apresentar nossa proposta de trabalho vieram algumas perguntas, como: por que na nossa escola? Por que esse tema específico? Como será, na prática, sua interação com as turmas? Respondendo as questões de todas, surge em minha fala a possibilidade de trabalhar com cultura de Educação em Direitos Humanos a partir do trabalho de uma escola pública localizada em um bairro de vulnerabilidade.

O que seria uma escola em vulnerabilidade e de referência nos conduz a definição do que corresponde a processos dilemáticos, os possíveis bloqueios e as mudanças, enquanto potencia as ações das pessoas em instituições. De fato, as marcas que envolvem viver e atuar em uma escola localizada em uma área de vulnerabilidade estão emaranhadas em diversas singularidades, e dilemas traduzidos na convivência diária e corriqueira como de um lado, a violência, tráfico de drogas, pobreza, direitos básicos negados e acima de tudo o medo do preconceito social, entre outras tantas questões, e, de outro lado as afirmações de superação, pois afinal o bairro mudou. Segue abaixo um trecho do nosso protocolo de campo que expressa a reação das professoras ao participarem da apresentação da pesquisa e ouvirem o termo “escola em zona de vulnerabilidade”.

Protocolo 04

Data: 20/09/2016

[...] O que me chamou atenção nesse momento de conversa foram às afirmações enfáticas acerca de que o bairro de Mãe Luiza não era o mesmo de antigamente- mesmo com a questão de tráfico, de violência. Sentia no contato inicial com as professoras, uma necessidade de sempre justificar o antes/ difícil e violento do atual/ tudo bem e tranquilo. Através da reação enfática a palavra vulnerabilidade, compreendemos que nossa fala incomodou-as de alguma forma e, assim, uma das professoras, presente na nossa observação ressalta: *“Mãe Luiza não é mais aquela, de antigamente [...] Sabemos da questão do tráfico e tudo mais, porém é menos”*.

Outra professora continuou: *“[...] As crianças são filhas, na maioria das vezes, de funcionários dos hotéis da via costeira e alguns pais são estudantes, um está fazendo a faculdade de direito [...]”*.

Falas da observação

Segundo Katzman (2005), vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, mas a inclui e transcende, pois para além de uma situação de carência real, projeta um futuro de dificuldades a partir das debilidades do hoje. Assim, a vulnerabilidade envolve a relação entre a disponibilidade de recursos, sejam eles materiais ou simbólicos para indivíduos ou grupos e também o acesso às estruturas de oportunidades sociais, econômicas e culturais que devem ser proporcionadas pelo Estado. Esse resultado se traduz em enfraquecimentos ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social desses indivíduos ou grupos (FILGUEIRA, 2001), compondo um quadro de vulnerabilidade.

A reação das professoras em relação à adjetivação da escola como dentro de um contexto de vulnerabilidade nos remete à busca da compreensão nos discursos, nas interações, nas mediações e nos aprendizados que resultam das relações que elas estabelecem com as demais colegas, alunos (as) e seus familiares e de como essas relações surgem como indicativo de potenciais de bloqueio ou potenciais de mudanças. Os processos dilemáticos a que nos referimos são aqueles que se estruturam a partir de experiências de que fazemos parte durante nossa vida e estão relacionados às nossas tomadas de decisão durante todo esse período. Para Oliveira (2011), esses processos são sustentados pelas tensões e conflitos proporcionados por nossas decisões e todos os fatores externos e internos que as envolvem.

A extensão dos dilemas entrevistados nas falas e observações podem nos remeter à organização espacial das cidades e as subjetividades que acompanha e delimitação zona norte x zona sul; estar e ser no bairro de Mãe Luiza x bairro de Petrópolis. Desse modo, embora não seja objeto desta análise, são questões e temas dilemáticos que atravessam as muitas falas sobre alguns aspectos que nos chamaram atenção e merecem destaque nesta discussão especialmente por se tratar do “[...] surgimento de uma estrutura autônoma política e administrativa que controla a cidade enquanto território e, a par desta questão, a emergência de uma burguesia urbana” (LEMOS, p. 54, 2012).

É dessa forma que consideramos ser necessário lançarmos um olhar acerca do que é, para este grupo, atuar em Mãe Luiza e fazer dessa atuação um trabalho de destaque, já reconhecido através dos consecutivos bons resultados de seus alunos, apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, o que corresponde a atuar como docente, nessa escola, que segundo as professoras não está em local vulnerável, sendo ressaltado ser de referência no ensino. Por fim, refletir acerca da construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola

também diz respeito a reconhecer e refletir sobre as diversas teias de configuração que envolvem os sujeitos em suas práticas sociais, buscando estratégias de darem conta de possibilitar ações de empoderamento a partir dos aspectos dilemáticos que organizam a sociedade em seus mais diferentes aspectos.

3.1.1. A Docência como imprevisto x a Docência pelo desejo.

É importante refletirmos sobre o significado da escolha pela docência como profissão no Brasil, retomando especialmente as questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais que cercam este ofício. A visão da educação envolta em uma crise generalizada que vai desde questões básicas, até a incompletude de suas práticas, tende a diminuir o interesse pela área de atuação, instaurando uma sensação de vulnerabilidade em torno da escola. Por outro lado, o desconhecimento sobre as responsabilidades que envolvem as práticas pedagógicas docentes e as exigências que fazem parte do cotidiano docente, fazem com que esta profissão seja encarada como uma atividade simples e acessível o que contrasta com a realidade da profissão.

Todas as nossas interlocutoras, independente da forma de entrada na docência, enfrentam ainda hoje as complexidades que envolvem as suas atividades diárias. Ao longo dos anos, diversos fatores compuseram potenciais de mudanças nas práticas dos professores, transformando significativamente os sistemas escolares (NÓVOA, 2000). A escola passa por um processo gradual de mudança paradigmática que tende a responsabilizar o professor por diversas tarefas que não competem, ou ao menos não competiam, ao seu trabalho. As novas funções atribuídas aos professores vêm sendo causadas por diversos fatores que tendem a influenciar diretamente o trabalho docente.

Ao ouvir as trajetórias individuais sobre o processo de ser professora, as suas experiências de vida e formação, refletimos sobre o momento da escolha pela docência como carreira e as implicações que esta acarreta para a vida dos sujeitos, isso porque acreditamos que esse momento se configura como um primeiro ponto de bloqueio na perspectiva de sua atuação docente futura, a depender de sua escolha intencional ou não, especialmente no momento em que este sujeito se depara com a realidade do trabalho docente durante sua trajetória profissional.

Coutinho (2016) esclarece que essa escolha, na maioria das vezes, é influenciado por diversos fatores, muitas vezes alheios à vontade dos indivíduos, fatores que,

combinados, determinam a opção por esta entre tantas outras profissões. Essas escolhas são ainda influenciadas por meios externos e também por desejos e sonhos do próprio indivíduo (ELIAS, 2000). Mais um fator muitas vezes levado em consideração é o *status* que exercer essa profissão dará aquele que atuará nela, frente a toda uma sociedade (COUTINHO, 2016, p. 55).

Para reconhecer os caminhos que trouxeram essas interlocutoras até a docência, nessa escola de referência, “É necessário que deixemos de lado nossas concepções e busquemos ver as experiências de outros com relação a sua própria concepção do Eu (GEERTZ, 1997, p. 91)”. Essa atitude nos possibilitou uma aproximação necessária com suas histórias de vida, permitindo conhecermos muitos fatores pela ótica dessas importantes figuras, além de proporcionar, ainda, um conhecimento mais apurado sobre os processos que as constituíram professoras. O que ensejamos com isso é mostrar que os mesmos fins, neste caso a docência, têm início e meios diferentes, variando de pessoa a pessoa. Fazem parte dessa dinâmica, também, como já afirmamos, diferentes interesses regidos por forças externas ou internas e nem sempre claros o bastante para serem percebidos.

A razão que nos leva a analisar tais questões é a percepção de que a docência aparece na vida dessas mulheres, inicialmente, por ao menos dois aspectos diferentes: a docência como uma opção fácil de entrada no mundo da Educação Superior e alia-se a este fator a inserção rápida no mercado de trabalho ou a docência ser escolhida, de forma consciente ou não, por fatores emocionais e afetivos, como as memórias de família e de professores que passaram pela vida de cada uma. Na primeira situação, a docência tende a ser relacionada ao exercício de um “ofício simples” e pouco trabalhoso, capaz de ser realizado com facilidade. Essas duas possibilidades de perceber a docência podem nos revelar muito sobre como é a atuação das interlocutoras hoje, tendo em vista que apresentam concepções de docência diferentes.

Além da perspectiva da docência calcada em memórias afetivas, temos ainda o estar docente a partir, inicialmente, da falta de opção: não ter obtido sucesso na escolha primeira ou a partir do receio de não conseguir entrar no nível superior. O que se faz com esse sentimento de impotência frente a uma carreira de trabalho almejada e não conseguida e em detrimento desta atuar como docente numa escola pública, diz muito sobre como os profissionais se reinventam e agem frente os desafios que tendem a enfrentar durante suas carreiras.

O que se percebe é que independente da forma de ingresso na docência, esse grupo passa a atuar de forma alinhada, com o objetivo de transformar a escola em uma referência para as demais instituições da rede de ensino. Nessa perspectiva, tendo em vista o quadro das interlocutoras, percebemos que ser atuante nos movimentos do bairro de Mãe Luiza não é um dos parâmetros que compõem esse grupo, tendo em vista a pouca adesão das professoras a participação em movimentos que envolvem militâncias.

Assim, para as professoras Aurora e Kiana, a docência surgiu envolta em processos contraditórios, onde diversos outros fatores foram levados em consideração no momento da escolha pela profissão. Aurora nos revela o fator que definiu sua escolha pela docência: “[...] *eu tinha medo de não passar, então a pedagogia foi um curso assim, que eu via a possibilidade de entrar, foi essa a minha visão [...]*”. Na perspectiva de Aurora, a pedagogia foi a porta de entrada na Educação Superior. A interlocutora entra na docência mobilizada pelo medo de não conseguir realizar um outro curso superior, independente de qual curso seja, e se utiliza da logística de ingresso das Universidades para conseguir realizar seu objetivo, mesmo sem o desejo pela profissão em si. Soares (2002), afirma que alguns aspectos são considerados determinantes para as definições profissionais, aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos são os fatores que mais são levados em conta na escolha profissional.

Para Kiana, o processo de descoberta da docência mostrou-se de forma penosa e dolorosa: “[...] *com 16 anos fiz meu primeiro vestibular, para psicologia e não passei, foi a maior decepção da minha vida, chorei muito. [...]*.” Na perspectiva de Kiana, atuar como professora foi o que ela pôde fazer, naquele momento, mesmo em meio ao sofrimento gerado por não poder cursar o que gostaria, aquele que era seu maior desejo. A tristeza de Kiana ao ver-se docente pode estar vinculada a imagem comumente divulgada acerca da educação e da docência, reveladas pela carência física, quantitativa e qualitativa das instituições escolares e seus atores (VALLE, 2006).

É comum ainda hoje que a docência seja apontada como uma profissão das mais árduas que existem, o que colabora com a mudança de *status* sofrida pela imagem dos professores, que passaram de importantes mentores e mestres para os simples “sofressores” em linguagem coloquial, difundida até mesmo pelos próprios colegas professores e professoras, trocadilho infeliz que diz respeito a falta de condições básicas de trabalho, tanto físicas e estruturais, como formativas. Aurora revela o que pensou ao entrar para o curso de pedagogia: “[...] *tem um certo estigma, né? A dificuldade, o*

sofrimento que é a educação realmente, principalmente de Ensino público”. Dessa forma, ainda é comum que as pretensões de carreira continuem sendo voltadas para a medicina, engenharia e direito, segundo Coelho (1999), as chamadas profissões imperiais, que conferem, na imaginação popular, dinheiro e poder, possibilitando aqueles que a elegem, a entrada no mundo seletivo da elite.

Contrastando com as dificuldades impostas pelos fatores já explicitados, encontramos também um sentimento que rege as ações docentes, de forma a tornarem-se fontes de mudança. Esse sentimento é o amor pela atividade da docência. Inicialmente, as falas acerca do amor pela docência diziam respeito a amar o que se faz, no entanto, em alguns momentos, passamos a encontrar um importante fator que merece ênfase nesse debate, que é a percepção de amar a docência, amar o que se faz ou exercer a docência por amor. Essas duas possibilidades abrigam mundos distintos, em nossa concepção. Amar o que se faz é condição imprescindível para criarmos laços e bons relacionamentos, por fim termos prazer em nossa profissão. Trabalhar na docência por amor enseja uma nova concepção sobre educação e sobre o que é Ser professor e abre uma gama de novos conceitos a discussão sobre ser docente.

Partindo de outra perspectiva e lançando um novo olhar acerca da escolha pela docência, às interlocutoras Louise e Alice apresentam uma característica diferente de escolha por esta profissão, que através de sua fala pode, por outro viés, ser reconhecida pelo patamar de vocação, de missão de vida, traduzindo-se como caminho mais lógico e seguro a ser seguido, busca-se a docência por acreditar que esta é algo natural em suas vidas, assim como evidenciado na fala de Louise: “[...] *Eu acho que é por que eu me apaixonei pela minha professora da pré-escola, eu adorava minha professora da pré-escola, ela era tão carinhosa, tão carismática, que eu acho que me vi [...]*”.

Vinculando a vocação, as memórias de experiências afetivas e o amor que demonstram por suas famílias e seus mestres desde o ensino primário, fica claro que a experiência de Louise com sua professora, ainda na pré-escola, foi capaz de mobilizar seus processos formativos, fazendo com que a paixão pela professora originasse o desejo de Ser também professora. Para Nóvoa (2000), a identidade é formada pela constância do reconhecimento de si ao longo da história de vida de cada pessoa em que passa por formação, transformação, sempre em interação com os outros. Tendo em vista que em suas contribuições este autor não diferencia as experiências de vida das experiências de formação dos sujeitos, acreditamos que são as vivências acumuladas ao

longo da vida das professoras entrevistadas que foram coresponsáveis pela criação de sua identidade não só enquanto pessoa, mas também enquanto docente.

De fato, nem todas as questões inerentes à ação do docente não eram conhecidas pelas professoras no momento de escolha da docência. Monalisa, na escola afirma: “[...] *Na verdade eu pensei, assim, de ser uma coisa fácil, mais depois eu vi que não tem nada de facilidade.*” A adesão das professoras ao ser docente se processa de forma diferenciada em que cada uma remete a sentidos que refletem processos dilemáticos: entre ‘sou obrigada diante de não entrar no que almejo’ ou ‘é o que desejo pelo prazer que evoca’.

A docência por amor e a docência com olhar crítico

As novas demandas conferidas às escolas e por consequência aos docentes, são percebidas por nossas interlocutoras na medida em que indicam em suas falas alguns fatores que agem sobre o trabalho docente e que consideram importantes para a realização e o desenvolvimento de um trabalho melhor embasado. Neste caso, segundo as falas das professoras, tais elementos que podem ser considerados são:

- ✓ A participação ainda discreta da família nas atividades da escola,
- ✓ A pouca instrução de boa parte dessas famílias, no auxílio às tarefas de casa dos alunos,
- ✓ O convívio com a violência na comunidade,
- ✓ A falta de limites no uso das tecnologias (Redes Sociais) para resolver demandas de trabalho, a qualquer hora,
- ✓ O limite ainda em descoberta– para aquelas que moram e trabalham em Mãe Luiza – entre a vida pessoal e profissional.

Segundo as professoras, essas são algumas das problemáticas que desafiam indiretamente o trabalho docente. Dentre essas falas, percebemos que existem demandas que acompanham a história da vida escolar há muitos anos, como a pouca participação das famílias e também novas demandas conferidas à escola, como essa linha tênue entre a vida pessoal e a vida profissional. Com relação a uma escola localizada em um bairro de vulnerabilidade, como é o caso da escola Antônio Campos, a baixa instrução de boa

parte dos familiares pode estar atrelada ao fato da pouca participação na vida escolar das crianças, tendo em vista que a escola passa a ser um lugar que detém um saber próprio desconhecido por parte desses familiares. Assim sistematizamos abaixo, alguns fatores que, segundo as interlocutoras tendem a demonstrar os desafios e as mudanças nos processos de ação docente.

Figura 3- Perspectivas de Bloqueios e Mudanças relatadas pelas interlocutoras



Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Nóvoa (2000), a complexidade da ação docente se desdobra em dois grupos de fatores nomeados como de primeira e segunda ordem. Os fatores de primeira

ordem incluem as dimensões que influenciam diretamente o trabalho do professor em sala de aula e modificam as suas condições de trabalho. Ressaltamos em primeiro lugar a relação entre o par conceitual docência por amor e docência com olhar crítico.

O cuidado que devemos ter com relação à afirmação do trabalho docente por amor, é que esse amor deve ser norteado pelos processos críticos de consciência acerca das responsabilidades que cada ator social desempenha acerca da educação . Vejamos o que nos diz Louise sobre seu trabalho na docência: “[...] *Eu vivia procurando alguma coisa para trabalhar com os alunos, não me acomodei e fiquei só naquilo, esperando só pelo poder público mandar (materiais para trabalhar com os alunos), eu sempre procurei fazer a minha parte.*” Acreditamos que existem processos políticos implícitos nessa fala, além deles também os processos identitários, tendo em vista que a professora faz afirmações a partir do lugar em que mais se reconhece e demonstra como se sente em ser essa professora que faz de tudo pelo bem estar de seus alunos, até mesmo comprar os materiais para eles, o que é atribuição do município. Louise ainda reforça os motivos que a fizeram, no início da carreira, agir dessa forma “[...] *Por que na verdade eu amo o que eu faço. Eu trabalho por amor ao que eu faço [...]*”.

Com essa fala entendemos que ela demonstra o sentido de seu dever como profissional, na sua concepção própria do desempenho da docência e do que é, para ela, ser uma boa professora. Dessa forma, a professora traz apenas para si a responsabilidade para com a educação dos seus alunos, inclusive absolvendo o poder público, mantenedor da educação infantil e fundamental de responsabilidades para com seus alunos. Porém, sabemos da dificuldade em se atuar em áreas vulneráveis, muitas vezes esquecidas pelo poder público. Andréa relata uma experiência que vivenciou no início da sua carreira no município de Natal, em uma primeira instituição: “[...] *trabalhava na riqueza e fui para pobreza extrema e passei de escola de gente rica, milionária, para criança que vomitava bôlitas nos meus pés de manhã [...]*”.

Esses relatos ilustram a realidade de muitas escolas públicas no Estado do Rio Grande do Norte-RN, apesar de saber que muitas dessas histórias são maquiadas pelo poder público competente, que prefere ilustrar em altos números as verbas investidas em educação a cada governo. Quando ouvimos um relato de experiência tão angustiante como o contado por Andréa, passamos inclusive a relacionar a necessidade cada vez mais gritante de ações que envolvam a discussão dos Direitos Humanos na sociedade e da participação de práticas pedagógicas embasadas na EDH, como forma de conhecimento e resistência as cada vez mais severas retiradas de direitos de todos.

Docência por amor: “[...] do afeto transbordar um pouquinho”

À medida em que retratamos a docência a partir das falas das professoras interlocutoras, devemos trazer também um outro lado da docência, especialmente daquelas que trabalham em zonas periféricas da cidade, que é amor à docência e ao que se faz. Ao mencionar o trabalho docente por amor, Marília explicita que ao trabalhar em bairros vulneráveis deve-se também ter um certo cuidado, porque “[...] *a gente termina deixando essa parte do afeto transbordar um pouquinho [...] às vezes eu sou meio mãezona*”. Segundo a professora, a demonstração de afeto e carinho é para todas as crianças, mais principalmente com os alunos “[...] *cujo afeto a gente vê que é meio restrito [...]*”. Apesar disso, para a professora é necessário “[...] *resguardar a questão da autoridade [...]*” uma vez que ela está na escola como professora, neste caso ela está “[...] *assumindo um cargo*”. Assim é que Marília demonstra que ter a docência ligada aos afetos também envolve saber dosar os sentimentos de acordo com sua atuação.

Para as professoras lidar com afetos exige cuidados devido o aumento das exigências sociais acerca da docência. Arroyo (2001), explicita que trazer a afetividade para o fazer docente, diz respeito principalmente a como o professor encara seu papel de educador, como ele enfatiza seu trabalho, pautando suas ações no ajudar o educando a encontrar o seu lugar na sociedade. Além disso, deve-se ter em mente que todos os processos de docência devem, prioritariamente, propiciar uma reflexão, assim, perceber como o docente desenvolve a afetividade, o amor, o querer bem ao outro, o ser social e etc, auxilia inclusive, na sua própria formação identitária e em como ele percebe as atividades da docência.

Contudo, deve-se ter clareza de que não basta apenas ser carinhoso, amor o que faz e expressar esses sentimentos. É preciso pensar no que esse sentimento é capaz de mobilizar, ter a humildade de enxergar-se como aprendiz em busca de aprimoramento constante e com isso, pautar a docência no ensinar e aprender a ser humano, através da convivência e partilha com os outros seres humanos. Uma das dificuldades dessa relação, segundo Arroyo (2001), é que a docência ainda é bastante verticalizada, especialmente a relação professor X aluno, o que acaba por causar a distância que já conhecemos nos processos de aprendizagem.

Acreditamos, contudo, que ter a docência ligada aos afetos deve se caracterizar como um processo lúcido, onde a dimensão política, por esse mesmo sentimento de carinho, deve ser preservada, de forma a fazer, conhecer e reconhecer, em todos os sujeitos, seu lugar no mundo, suas potencialidades e seus desafios, como membro de uma sociedade. A atividade da docência exige de cada uma das professoras um olhar crítico mais alinhado e uma postura que parta da Práxis docente, do cotidiano da escola e de suas práticas, das questões que envolvem as dinâmicas da comunidade, das relações com as famílias. Esses fatores passam a ser indissociável dos saberes da docência pois essa são novas competências exigidas para ser docente e nessa direção dialogamos com Pimenta (1999).

Os fatores de segunda ordem do trabalho docente, segundo Nóvoa (2000), têm ação indireta sobre as práticas docentes e se referem aos fatos que influenciam as motivações das professoras entrevistadas. Assim, por exemplo, localizamos na nossa interpretação da ação docente, o par conceitual público e privado, que demonstra, através das falas, uma dinâmica traduzida pelo fato de além de trabalharem, serem também moradoras do bairro, o que para algumas pode ser em determinados momentos uma tarefa desafiadora, pois extrapola os limites do público e do privado na vida pessoal das mesmas, assim, Andréa, mesmo sem ser moradora do bairro de Mãe Luiza exemplifica: “[...] *teve confusão grande que foram bater na porta de professores aqui, já batem, já batem, não só pra pedir vaga, mas pra irem resolver problemas*”.

Percebemos as exigências sociais postas ao professor que: “[...] desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem. (NÓVOA, 2000, p. 103). Explica a professora Andréa que é [...] *um absurdo, achar que a gente tem que resolver assim [...] agora a gente é delegada e o mais grave é achar que a gente tem o dever de resolver*”. A escola então, para essa professora [...] *ta virando um local pra ficar resolvendo coisas desse pessoal*.

É importante entendermos que aumento das exigências em relação ao trabalho dos professores parte de um processo histórico e tende a se tornar mais invasivo de acordo com o passar do tempo. Essa cobrança está relacionada a diversas problemáticas que envolvem rupturas de grandes instituições sociais, o que faz com que estes conceitos, construídos socialmente, permaneçam em reformulação até uma nova

definição geral. Com relação a esses fatores Monalisa afirma: “[...] *A educação não é tão fácil, não. Por que a gente ta formando, né? É um ponto que forma o cidadão*”.

Nesse ínterim, ao trabalho docente é exigido que se assuma cada vez mais responsabilidades e o professor passa, assim, a assumir tarefas cada vez mais complexas, como assinala Nóvoa (2000), cuidando para além do ensino, de questões relacionadas ao equilíbrio psicológico do aluno, questões referentes à afetividade, interação social, educação sexual, educação ambiental, questões inerentes ao *bullying*, tão presente hoje na realidade das escolas, sem que haja mudanças expressivas na formação docente inicial ou mesmo continuada, apesar de sabermos das dificuldades, para não dizer impossibilidade, de um único docente especializar-se em tantas áreas diferentes.

O cotidiano local influencia diretamente as práticas que são desenvolvidas na escola. Isso acontece por que, como afirma Candau (2012), a escola é hoje o extrato da sua sociedade, formando por si só uma pequena comunidade composta por indivíduos ricamente distintos em todos os aspectos possíveis. A escola tende a ser, assim, multicultural, porém, ainda de acordo com Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p.241)

Não obstante, o cotidiano da Escola Municipal Antônio Campus, para além de questões que envolvem a interculturalidade em suas práticas, o professor lida diariamente com situações que já estão enraizadas nas práticas da instituição, compondo sua cultura escolar. Marília ressalta algo que considera muito importante no cotidiano da escola: “[...] *ela sofre influência da cultura do entorno da escola, por exemplo, a gente vive, aqui, numa instituição cuja característica cultural é o que? A violência, o abuso, né?* Com essa afirmação, entendemos que Marília nos descreve sua percepção própria, como vê a comunidade ao qual está inserida como docente. Continuamos privilegiando sua fala quando aponta: “[...] *A gente recebe crianças com problemas de adaptação à escola, crianças com problemas de relacionamento, crianças violentas, que já sofreram abusos[...] mais a gente vai ficar só nisso? Não, a gente tem a obrigação, o dever de ampliar essa cultura a que eles tem acesso*”.

Percebemos que há uma preocupação com relação à apropriação do capital cultural e de como esse capital será oferecido a estes alunos e alunas. Sobre a cultura a que Marília se refere, entendemos como sendo “todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FREIRE, 1985, p.34)”, tão importante de ser reconhecida e favorecida em todos os âmbitos da sociedade.

Apesar das muitas fragilidades apontadas por nossas interlocutoras acerca do desenvolvimento de um trabalho pedagógico bem realizado, um fator foi recorrente em diversas falas: Ter força de vontade, não desistir. Marília expressa um pouco dessa concepção quando afirma: “[...] *sempre ouvi um discurso de diminuição do professor, o que me resgatou foi justamente a participação nos movimentos sociais e foi resgatando a educadora que tinha se perdido [...]*”. Marília expressa em sua fala duas importantes visões acerca da docência, a primeira diz respeito a desvalorização da profissão e está ligada a fatores que já discutimos, como adversidades estruturais e formativas. A segunda é justamente a força que deriva dos movimentos sociais e da união em prol da educação e dos educadores, que como bem afirmou Marília, tem o poder de resgatar a autoestima dos profissionais da educação na medida em que se fortalece o vínculo necessário entre a participação efetiva na sociedade e a prática embasada pela consciência social.

Kiana também expressa seu sentimento acerca da escola pública no início da sua carreira e agora, já consolidada numa profissão que aprendeu a amar: “[...] *No início, eu me senti impotente, diante de tanta fragilidade*”. O processo de consciência acerca do que foi vivido aliado a reflexão sobre o passado, dá a Kiana, segundo Freire (2002), o reconhecimento de um universo de saberes. Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na comunidade temporal do nosso ser psicossomático. (JOSSO, 2010).

Por fim, trazemos a fala de Andréa para quem parar de lutar por uma educação de qualidade não é uma opção provável: “[...] *“Eu não vou desistir, eu vou mesmo sem dinheiro, mesmo sem recurso, mesmo sendo desvalorizado, mesmo sabendo que é difícil, mais eu vou lá e tento sonhar com os leões do dia seguinte pra poder continuar trabalhando. Se você não tiver essa visão com a educação você cansa”*. Pensar, refletir sobre o que se pensa e agir assumem nessas ocasiões, uma configuração de transformação, de reconstrução de vidas, promovendo a participação consciente e a

consciência participante, assim como sugere Freire (2002), o compromisso assumido com a vida e formação de outros, passa a ser o próprio objetivo de vida.

Assim, concluímos que para que esta escola possa ser hoje considerada de referência, muitos fatores foram moldando-se e originando a cultura da escola. Nesse caso houveram pessoas que se uniram através de vários fatores, porém em busca de um único objetivo: desempenhar um trabalho de qualidade. Um dos elementos indispensáveis a essa ação é o fato de apesar da escolha pela docência ter se dado de múltiplas formas, o desejo de criar uma atuação de qualidade vem da responsabilidade com a formação daquelas crianças. Não há como precisar se essa responsabilidade se dá no pano do amor cristão, ou da consciência política e social daquele grupo, porém o que é visível é o desejo de transformar vidas através da educação.

Acreditamos que essa disponibilidade em adequar ações tendo em vista o bem estar e crescimento da comunidade escolar é um diferencial dessa escola, fato que pode auxiliar a implementação da EDH na escola. Apesar disso, percebemos que muitas vezes a escola é tão exigida quanto as demais funções que passou a desempenhar que se torna um desafio intera novas práticas sem que seja uma atividade meramente burocrática e para tanto é necessário que se crie uma rede de apoio que atue no sentido de dar suporte as atividades docentes e que dê possibilidades da atuação na perspectiva dos direitos humanos.

3.1. Em uma teia de interdependência

No instante em que falamos sobre nossas experiências de vida e formação, segundo Josso (2012), estamos recontando para nós mesmos nossa história e compartilhando com outros, algumas de nossas experiências exitosas, independente do ponto de vista. Dessa forma, através dos relatos das professoras sobre suas atuações na rede pública de Natal, percebemos que o espaço escolar, assim como os demais espaços sociais de interação humana sempre foi um lugar caracterizado pela disputa de poder. Os diversos interesses que regem essas dinâmicas, a própria pluralidade que emana das relações que se estabelecem nesse ambiente, propiciam esses movimentos de afirmação, aceitação ou negação, que se estruturam e intercalam de muitas formas, todas elas atuando com ênfase na mutabilidade natural do comportamento humano e sobre o fator central e inalterável desse comportamento, que é a natureza humana (ELIAS, 1993).

Dessa forma, o conceito de poder a que nos referimos parte das relações que se estabelecem nessa comunidade e, portanto, não pode ser tido como um evento único e isolado, mas sim na perspectiva das relações que assume inerentes às interdependências que se estabelecem na prática social. O poder, dessa forma, se constitui a partir da mínima existência de indivíduos e seus grupos (ELIAS, 1994). Portanto, durante o período de pesquisa *in loco*, observando e buscando sentidos na escola, acompanhamos diversas situações de interação entre a equipe de professoras, coordenadoras, gestoras e pessoal de apoio. Nessas observações participantes foi possível sentir a harmonia e o companheirismo, além da corresponsabilidade sobre a realização do trabalho e educação daquelas crianças e este foi um dos fatores caracterizados como primordiais no desempenho da instituição ao longo dos anos.

O que buscamos com essas observações é compreender de que forma as relações de poder instituídas influenciam as tomadas de decisão da equipe, tendo em vista que essa tomada de decisão incide, mais cedo ou mais tarde, sobre a viabilidade ou não da construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola. Para tanto, é necessário refletirmos sobre a relação entre os atores escolares, para que, assim, alcancemos a formação dessa teia de interdependência fortemente estabelecida por todos e que compõe a equipe. Esses processos, segundo Elias (1993), se estruturam de forma intercalada, formando uma teia de interdependência que influencia e determina a vida de cada indivíduo.

É importante ressaltar que a interdependência se dá desde a vida cotidiana dos grupos e aparece de diferentes formas, da divisão de funções entre os sujeitos até a solidificação das instituições. Inicialmente as relações de poder não aparecem de forma clara no saber das nossas interlocutoras, na verdade acreditamos que não há um conhecimento elaborado acerca dessas dinâmicas, portanto, durante as entrevistas, inserimos um eixo que trata diretamente das relações compostas entre as colegas de trabalho.

Quando indagada sobre as relações com suas colegas de trabalho Andréa afirma: “[...] *temos essa cultura de ter uma ótima relação*”, porém, quando descreve fatores geradores de incômodo acerca das relações ela logo esclarece que com relação aos incômodos, em alguns momentos “[...] *é um problema, de algum modo, por que na hora de chamar atenção, fazer assim, uma reflexão mais séria fica complicado*”. Com sua fala Andréa assume que para além da amizade, em alguns momentos, existe um distanciamento necessário à realização de um bom trabalho, ou seja, busca-se nessas

relações por um equilíbrio que é necessário ao trabalho do grupo. Esse movimento de busca por um equilíbrio, segundo Elias (1980), está presente em toda configuração de interdependência.

O poder, nessa perspectiva é o resultado dessa relação que pode se desenvolver entre duas pessoas ou entre um grupo em relação a outro (ELIAS, 1980). Marília, que está a pouco mais de 1 (um) ano na escola também se posiciona acerca de como percebe as relações: “[...] *Apesar de estar em um cargo... eu gosto de horizontalizar mais essa questão da hierarquia.* O que nos chama atenção na fala de Marília é a visão que ela apresenta acerca de como devem ser essas relações de trabalho e amizade, quando assim ela descreve suas relações com as colegas nos indica formas de organização do poder.

Sentimos em sua afirmação que ela atua no sentido de equalizar, tentar dar um mesmo peso às vozes de todas, apaziguar, unificar os direitos nas diferenças, visto que, como bem afirma, cada um tem um papel diferente na instituição, porém, apesar disto, ainda acredita na divisão de tarefas por via de uma hierarquia, visto que o que pretende é horizontalizá-la e não aboli-la. A organização das instituições por hierarquia, já pressupõe uma forma de organização de poder, o reconhecimento das posições que cada um ocupa nessa modalidade, fornecem elementos próprios de ação para cada indivíduo dentro do grupo.

Marília esclarece, segundo suas concepções que “[...] *cada um tem um papel diferente, mas cada um respeitando o espaço do outro e paralelo a isso a gente ter uma relação legal, uma amizade, respeitar os direitos do outro, os limites do outro*”. Em sua fala ela privilegia o respeito como base para uma boa convivência. A boa convivência também depende de que cada uma das professoras saiba qual é o seu dever para com o grupo e disto isso, existe um limite de atuação que cada membro pode exercitar, não sendo possível, mesmo que com a amizade, ultrapassar questões de ordem geral ou decisões, mesmo que estas sejam decididas pela maioria.

Segundo Elias (1980), apesar das configurações formarem uma rede de interdependência e estas serem decisivas nas dinâmicas de atuação individuais e coletivas, elas não tendem a ser percebidas como marco regulatório dessas relações. Porém algumas vezes as disputas de poder aparecem com maior destaque entre aqueles sujeitos que ainda estão em processo de acomodação e encaixe em uma posição definitiva, como é o caso de Aurora, que atua na escola a menos tempo que as demais e claramente se remete às relações de poder quando reconhece, referindo-se a uma determinada situação que não concorda: “[...] *As professoras têm consciência, mas é*

porque a direção não aceita, não aceita, tem que ir, tem que ir e pronto, acabou". Na fala de Aurora percebemos que a depender da ocasião e da posição do indivíduo no grupo, pode existir uma espécie de jogo de poder, em que um grupo se impõe sobre as ideias do outro provocando alterações nas teias de interdependência e nas relações já formadas, fazendo com que a busca pelo equilíbrio não possa ser entendida como igualdade de poder (ELIAS, 1994).

Por fim, Kiana ainda vai mais longe quando assegura: "[...] *quando está num ambiente de trabalho é "licença, boa tarde, pode entrar? Então eu sei separar isso muito bem*. Neste caso, fica claro como as relações de poder se estruturam e agem da forma mais subjetiva. Assim esclarece Elias,

Não raro, são exatamente estes últimos, os fenômenos triviais, que nos dão uma noção cara e simples da estrutura e desenvolvimento da psique e suas relações, que nos eram negadas pelos primeiros os fenômenos classificados como importantes (ELIAS, 1994, p. 125).

Por mais subjetiva que pareça, Kiana se expressa por meio de uma frase que pode parecer singela, mas que deixa claro que por mais que sejam amigas (professoras e gestoras) e que exista uma amizade no cotidiano, existe também o respeito de chefe, estar acima, comandar e saber disto. Separar amizade no ambiente de trabalho para que a 'chefe' sinta-se respeitada.

Retomamos a ideia das relações de poder compostas pelas teias de interdependência e de como essas configurações podem influenciar na construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola, percebemos que alguns fatores são facilitadores da EDH e podem corroborar para seu fortalecimento, são eles: a forma como se internaliza os conceitos da EDH, neste caso existe valorização dos conceitos, a forma como se externaliza o que se acredita, o que se refere a criação da cultura e por fim, um sujeito/grupo implicado, envolvido com os processos de que participa, ativo no exercício de ética.

Sobre os aspectos que tornam o trabalho realizado na Escola Antônio Campus um trabalho de destaque em aprendizagem, frente às demais escolas da REDE, o que se afirma pelas vozes das interlocutoras é que o trabalho em equipe é o diferencial para um trabalho de sucesso. Segundo Louise "[...] *Tem uns que até reclamam assim, que a gente tá sendo exigente, mais a gente tá fazendo isso pro bem, que a gente quer a*

qualidade do ensino”. A exigência acerca das práticas docentes embasadas é a garantia da continuação do sucesso da escola, por isso, essa é uma das formas que o grupo tem de manter o bom rendimento dos alunos.

Nessa mesma perspectiva grande parte das interlocutoras assinalou que o comprometimento na realização das tarefas parte desse coletivo e nunca dos aspectos individuais, o que pelas falas acima pode ser contraditório, tendo em vista que segundo a professora toda uma equipe não deu conta de acertar uma questão pedagógica, prevalecendo à vontade da direção, porém uma das falas que demonstra realmente a configuração assumida pela equipe é a afirmação de Paula, que afirma de forma bastante enfática “[...] *meu aluno vai ser aluno dela o próximo ano, então é interessante que o meu aluno, esse ano, alcance todos os objetivos desse ano para que a minha amiga do segundo consiga fazer o trabalho dela por que eu fiz o meu, então é uma rede*”.

Durante a conversa com as professoras para a entrevista, buscamos saber como se materializa esse comprometimento e de que forma essa relação passa do plano pessoal para o plano coletivo. A fala acima de Paula conseguiu direcionar nosso entendimento para essa mudança de plano da individualidade para o trabalho em equipe e como ele se torna comprometido. A definição de Paula buscamos também as contribuições de Elias (ELIAS, 1994) e o conceito das teias de interdependência, assim é possível compreender essa necessidade recíproca, gerada através das nossas conexões sociais como complementa Monalisa “[...] *esse laço que a gente vai criando, vai ficando cada vez mais resistente, né? A equipe*”. É o momento sublime do limite ente o Eu e os outros, em fazer parte de algo que também é minha construção e assim, em conjunto, Ser mais.

Dessa forma é que percebemos as dinâmicas instituídas pelas interlocutoras que formam uma escola de referência e que na verdade, junto aos alunos, são as principais responsáveis por essa escola continuar sendo referência. É a insistência em um trabalho embasado no respeito e no compromisso, profissionais implicados nos processos de dilemáticos já instituídos e que demandam respostas espalhadas por muito além dos muros da escola e também envolvidas nos processos de mudança que despontam com cada nova experiência e a força que emana do não desistir.

A EDH, apesar de não ser vista de forma clara e atuante nas práticas dessa escola, pode ser sentida na fala de resistência desse grupo de professoras. De certo que não é o que buscávamos quando iniciamos o planejamento pesquisa, porém é válido

recordar que nossa busca, durante esse processo, foi identificar elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da cultura em Educação em Direitos Humanos numa escola pública, não sendo nosso propósito confirmar práticas embasadas na EDH, o que já sabíamos ser uma missão não realista.

Assim, nos remetemos a Candau (2007), que esclarece os níveis em que possivelmente se dão as experiências de EDH, as quais ela afirma poderem se dividir em duas perspectivas: as que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalham, além da dimensão teórica, de forma prática, temas que guardam uma relação implícita com sua problemática, ou projetos que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática.

Sobre os aspectos que tornam o trabalho realizado na Escola Antônio Campus um trabalho de destaque em aprendizagem, frente às demais escolas da rede de ensino, o que se afirma pelas vozes das interlocutoras é que o trabalho em equipe é o diferencial para um trabalho de sucesso. Isso porque grande parte das interlocutoras assinalou que o comprometimento na realização das tarefas parte desse coletivo e nunca dos aspectos individuais. Dessa forma, nas entrevistas, buscamos saber como se materializa esse comprometimento e de que forma passa do plano pessoal para o plano coletivo, porém o que conseguimos realmente avaliar é que a cultura local já bastante consolidada exige certos comportamentos necessários àqueles que queiram fazer parte da escola, ou seja, realmente o trabalho tem que partir do plano coletivo.

Acreditamos que nessa perspectiva, ser uma escola de referência, por si só, não caracteriza um trabalho na perspectiva da construção de uma educação em direitos humanos, pois é cada vez mais fulgente que uma cultura escolar de educação em direitos humanos é parte de um conjunto de experiências formativas e, sendo dessa forma, apenas ser essa escola de referência, não engloba tais possibilidades, pois além da aprendizagem exigem-se atitudes, conhecimentos e vivências que só o saber docente, advindo das individualidades, juntamente as atuações coletivas pode proporcionar.

Nessa perspectiva, a forma como se internalizam os conceitos da EDH se caracteriza como um dos elementos que podem colaborar para a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos, pois a partir do conhecimento dos elementos norteadores da EDH podemos criar ações específicas que tenham como objetivo principal a mudança gradual de atitudes. Com relação à possibilidade de formação dos professores, temos clara que essa é uma atribuição primordial da SEEC,

tendo em vista que é esse órgão que regula o tempo e as prioridades das formações de professores, ou seja, temos claro que a participação em formações não depende das escolas ou dos professores.

A forma como se externaliza o que se acredita, ou seja, a forma sobre como falamos de assuntos e conceitos, é como expressamos os sentidos do que acreditamos, do que tratamos como verdade para nossa vida e nossas ações e se referem, ainda, a criação de uma cultura local. Essa fala deve estar alinhada ao que fazemos e como agimos diante de várias demandas. O engajamento entre o que se faz e o que se fala é outro elemento que merece destaque na construção de uma cultura de educação em direitos na escola, tendo em vista que demonstramos através desses dois aspectos nossos ideais, nossas disposições e expectativas.

Por fim, um sujeito/grupo implicado, envolvido com os processos de que participa é ativo no exercício de ética e da cidadania, o que demonstra que sentir-se parte de um coletivo atuante pode propiciar uma mudança de comportamento real acerca das atitudes que tomamos frente a nós mesmos e os outros. Dessa forma, mais um fator percebido como potencial colaborador da construção de uma Educação em Direitos Humanos na escola é justamente esse sentimento de pertencimento, tendo em vista que desse aspecto, como já asseverado com relação a cultura local, é que surgem potenciais de engajamento.

Dessa forma, trataremos abaixo de algumas possibilidades que apreendemos durante nossa pesquisa e que acreditamos fazerem parte dos processos de construção da EDH. Demonstramos a seguir, a necessidade urgente de envolvimento dos atores/autores escolares nos processos de construção dessa cultura, que deve partir, segundo nossas observações e entrevistas, especialmente pela viabilidade da tomada de consciência e formas de ação. Apesar dos desafios, reconhecemos que o trabalho de construção de uma cultura de EDH na escola é possível, especialmente com a transformação das práticas, que devem assumir em suas ações, para além do plano dos discursos, o reconhecimento dos Direitos Humanos como alternativa para a formação humana e cidadã.

Capítulo 4.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA CULTURA EM PROCESSOS

“Somos indivíduos livres e nossa liberdade nos condena a tomarmos decisões durante toda a nossa vida. Não existem valores ou regras eternas, a partir das quais podemos nos guiar. E isto torna mais importantes nossas decisões, nossas escolhas.

(Jean-Paul Sartre)

Após discutirmos o que é Ser uma escola de referência na SME e traçarmos uma relação entre os processos de trabalho docente nessa escola, seus parâmetros de qualidade e as relações que podem contribuir para a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos através das falas de nossas interlocutoras, todas professoras da instituição, apresentamos nesse capítulo alguns elementos que podem contribuir para os processos de desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola e que surgem nas falas e nas práticas escolares. Esses elementos expressam nosso processo de reflexão a partir do trabalho de interação no campo, observações e contribuições dos estudos teóricos acerca do tema EDH.

Inicialmente, é importante afirmarmos que a construção da cultura de Educação em Direitos Humanos, especialmente no que corresponde às ações nas escolas, é possível especialmente se tomarmos por base as diferentes interações que já abordamos. A compreensão de que existem fatores que interferem nas tomadas de decisão dos sujeitos, tais quais: as relações de poder no cotidiano das instituições, experiências formadoras das equipes, realidade local das escolas, processos dilemáticos e de mudanças, entre outras situações, é de suma importância para a construção da cultura de Educação em Direitos Humanos.

Essas são influências que apontam para uma referência marcante da EDH, que é a possibilidade de ser incluída nas realidades educacionais por uma gama de instrumentos teórico-práticos que tem caráter multifacetado. Assim, a EDH pode ser trabalhada de acordo com as experiências que surgem do cotidiano das relações que os

atores/ autores das vivências apresentam como possibilidades. Essa possibilidade tende a facilitar sua interação nas práticas escolares, especialmente por que quando partimos de experiências cotidianas dos sujeitos, temos mais capacidade de darmos significados às práticas realizadas, tendo em vista que tudo que é realizado pelo viés do cotidiano dos sujeitos tem mais chances de produzir sentidos.

Assim, mesmo conscientes de que existem singularidades por observarmos uma única escola, sendo esta considerada e classificada como a melhor escola em aprendizagem da REDE, foi possível durante nossa pesquisa observar alguns desses aspectos colaboradores da construção de uma cultura de EDH e generalizarmos essa descoberta, justamente por percebermos tais elementos através do que a rede de ensino apresenta como sendo seu melhor trabalho, ou sua referência em educação. Da mesma forma, identificar tais elementos a partir das práticas cotidianas da escola poderá auxiliá-las a trabalharem dentro da perspectiva dos Direitos Humanos, sem que para isto passem a realizar mais trabalhos ou mesmo deixem de cumprir qualquer tarefa pedagógica.

Reconhecer e trabalhar com esses elementos como potenciais colaboradores ao trabalho de EDH nas escolas, se justifica pela percepção, na pesquisa, de que eles indicam um caminho despontado na perspectiva do respeito e valor ao Ser Humano. O que passamos a perceber durante a interação na escola é que, em muitos casos, a prática de EDH não vem sendo aperfeiçoada por alguns fatores impostos a comunidade escolar, fazendo com que deixem de ser oportunizadas em seu cotidiano, até não serem mais vistos no dia a dia da escola, o que acarreta uma perda de ensejos potencializadores.

Dessa forma, trazemos nesse capítulo alguns elementos que percebemos durante nossa pesquisa, fazerem parte dos processos de construção da EDH, com o objetivo de auxiliar na descoberta do que pode ser útil nessa caminhada. Deixamos claro que não é nossa intenção apresentar uma forma ou receita de trabalho docente, que se seguida dará certo, especialmente por que temos claro que as diferenças existem entre as diversas escolas que compõe um sistema de ensino. Alguns aspectos lacunares, que chamamos atenção, já fazem parte do trabalho das escolas, o que revela o desejo de atuação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, apesar da falta de instrumentos e dificuldades enfrentadas nesse percurso.

4.1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PARA ALÉM DE UM PRÉ-CONCEITO

Inicialmente acreditamos que para haver adesão dos profissionais que atuam na escola acerca do trabalho na perspectiva da EDH, se faz necessário, antes de tudo, que a comunidade escolar esteja aberta às possibilidades de mudança que derivam dessa forma de atuação. Quando nos referimos a mudanças na atuação das escolas, acenamos especialmente para a possibilidade de aprender novas formas de trabalho e desenvolver projetos que direcione as práticas pedagógicas para a criação da cultura de educação em direitos humanos na escola. Aderir ao trabalho com a EDH significa, na nossa concepção, criar condições para que possamos, inicialmente, por em prática valores como respeito e tolerância, especialmente por ser a escola um ambiente multicultural.

Cabe aqui ressaltarmos que quando nos referimos às práticas escolares que ultrapassem o pré-conceito, a partir de nossas observações, tratamos da palavra com seu significado mais elementar, ou seja, o pré-conceito, primeiramente, que trata da opinião ou sentimento concebido sem exame crítico, com desconhecimento acerca do que se trata. Sobre esse aspecto lembramos a fala da professora Louise ao explicar que sempre trabalharam com Direitos Humanos sem se darem conta, pois [...] *o respeito ao outro, o respeito à diversidade, a singularidade, isso sempre foi trabalhado aqui [...] O foco, aqui, sempre foi esse*”. Para essa professora falar em educação é falar [...] *em Direitos Humanos [...]*, porém ela não consegue sistematizar em sua fala como se dá essa ligação, apenas afirma que [...] *A educação já vem pra trabalhar os direitos [...]*”.

A escola como foi ressaltado durante todo o nosso relato de pesquisa participa e desenvolve variados e importantes projetos e essas atividades acompanham o amadurecimento da escola, esses projetos devem manter uma relação com a EDH na medida em que são realizados a partir de demandas reais da sociedade. Desse modo, estamos abordando nesse tópico não a carência de projetos significativos para a comunidade escolar e do bairro, mas as dimensões de práticas que congreguem harmonicamente reflexão-ação em um único movimento, além disso, essa nova postura deve privilegiar o respeito às diferenças e a pluralidade que emerge dos contextos sociais coletivos. Essa postura frente à práxis, inevitavelmente, confere às instituições novas atitudes nos processos de desenvolvimento de suas atividades.

Dito isto, como forma de ilustrarmos nossa fala, e retomarmos de forma breve nosso processo de busca e seleção de *locus* de pesquisa na REDE, como parâmetro, e com isso traçarmos uma relação com a disposição das instituições em atuarem na perspectiva da EDH, percebemos sumariamente que essa abertura as práticas da EDH ainda encontram obstáculos, pois como ⁵já afirmamos, não encontramos, naquele período, nenhuma instituição que atue nessa perspectiva, o que consideramos no início da pesquisa como uma das dificuldades a realização da pesquisa

A pouca ou nenhuma adesão das escolas a inserção das práticas de EDH em seu cotidiano pode ser analisada a partir de três características básicas, segundo Costa, 2013, são elas: a falta de formação docente, ausência de materiais pedagógicos e crença de que a temática seja trabalhada apenas em aulas específicas que desenvolvam os temas a partir de valores, como é o caso da disciplina de ensino religioso. De acordo com nossas observações, concordamos com Costa no sentido de que falta formação continuada docente que aborde a EDH de forma sistemática e possa propiciar a elaboração de projetos que abordem as práticas, vivências e atividades da escola a partir da educação em direito.

Com relação à ausência de materiais pedagógicos para o desenvolvimento de um trabalho embasado pelas práticas de EDH, acreditamos que estes ficam em um outro plano de necessidades, tendo em vista que a grande necessidade ainda é de formação. Além disso, a riqueza do uso de materiais é ainda mais expressiva quando estes são produzidos pelas próprias professoras e alunos em atividades lúdicas, momentos em que se desenvolvem competências e habilidades capazes de produzir conhecimentos significativos.

Ainda sobre a pouca adesão das escolas, não encontramos nas nossas observações e entrevistas, elementos que indicassem essa relação de fatores com a pouca participação das escolas em práticas que abordem os direitos humanos, especialmente com relação à escola observada. As atividades na EM. Antônio Campos tendem a ser desenvolvidas em projetos, interdisciplinares, o que propicia a inserção de qualquer prática de EDH nas atividades ordinárias da escola

Candau (2011) cita a dificuldade ordinária das escolas em atender demandas que digam respeito às práticas que incluam diferenças de qualquer ordem: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas, entre outras

⁵ Tratamos, no capítulo 2, no tópico onde situa o campo da pesquisa, sobre nossa busca por escolas públicas que trabalham a partir da Educação em Direitos Humanos em Natal.

(CANDAU 2011). Esses argumentos comumente observados, e indicações de bloqueio ao trabalho com a EDH são justificativa para a não adesão das escolas ao trabalho com a EDH e acabam por auxiliar na solidificação de um pré-conceito acerca das práticas de Educação em Direitos Humanos. Um mito é, então, desenvolvido em volta do tema, mito que não colabora com a necessária reflexão-ação sobre as demandas praticadas pelas comunidades escolares. Acreditamos que o trabalho com a EDH vai além de atividades realizadas em sala de aula, a EDH deve ser entendida como uma postura educativa frente à vida e a formação de outros.

A professora Andréa nos afirma entre pausas de silêncio: “[...] *bom...[silêncio] Direitos Humanos é... [silêncio] a questão do seu direito de ser um Ser Humano com todas as suas potencialidades e ser respeitado, só que, a gente sabe que também isso é só no mundo do, do (silêncio) aqui, num país de terceiro mundo? [...]*”. Andréa, explica a sua visão sobre os DH ligada ao seu lugar como cidadã e profissional docente, porém aparenta descredito em relação as possibilidades de que possamos ter como norte a cultura de Direitos Humanos na escola. A professora atrela em sua fala à relação entre Educação e Direitos Humanos ao respeito, sendo este considerado como um valor, a que ela atrela aos Direitos Humanos.

Vinculando a fala de Andréa acerca da relação entre os Direitos Humanos e de como o trabalho com a EDH pode partir do trabalho com os valores, retomamos uma das características da EDH, que é a percepção do Eu e dos Outros em uma relação continua e interativa, que se desvela no polo da identidade e da alteridade. Assim, para além dos bloqueios que surgem no dia a dia, devemos ter em vista que o trabalho com a EDH passa inevitavelmente pelo trabalho com valores, porém para além deles, passa também, e principalmente, por atitudes (PNEDH, 2006).

Assim, é importante pensarmos a Educação em Direitos Humanos considerando que tanto a teoria, como o reconhecimento dos documentos norteadores, quanto a prática, reflexão e ação, são necessárias ao saber docente, tendo em vista que este profissional necessita desse conhecimento para dar significado às suas práticas, de acordo com suas experiências formativas. A professora Andréa relaciona essa dificuldade a falta de uma cultura em educação em direitos humanos e afirma: “[...] *então, isso aqui no Brasil, impossível, nós não temos essa cultura [...]*”. Apesar da pouca esperança de Andréa, assinalamos o trabalho com valores humanos como fundamental na atuação nas escolas do trabalho com a EDH. Devemos estar atentos a forma como esse trabalho é desenvolvido pois,

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, p. 241)

Dessa forma, é comum que o diferente, o atípico, o heterogêneo, tenham dificuldades em firmar-se na sociedade e também no ambiente da escola e apenas o olhar atento e as práticas do respeito, tolerância e exercício da igualdade podem evitar o que surge como pré-conceito. Além disso, expressar que a EDH deve existir para além do preconceito, significa reconhecer que mesmo de forma singela, esse sentimento de hostilidade existe e merece ser debatido a partir da escola.

Assim a professora Marília nos revela de forma muito cristalina algumas de suas reflexões a partir das observações que faz do cotidiano e do entorno da escola. Essas falas ilustram o que desejamos expressar quando discorremos sobre a necessidade de pensarmos a EDH para além do pré-conceito: “[...] *Uma coisa que eu acho interessante é que eu trabalho em frente a uma delegacia e todos os dias eu vejo chegando ali jovens, em sua maioria negros e pobres [...]*”, com essa fala a professora expressa que existe na sociedade um grupo de risco que merece atenção e não apenas hostilidade.

No entanto, estando a professora em frente à delegacia, observando a cena de dentro da escola, ela revela que “[...] *as pessoas que às vezes estão ao meu lado, eu digo: um jovem tão bonito, tão novo, mas eles dizem – foi fazer besteira vai preso, tem que apanhar muito, tem que levar ‘peia’ [...]*”, e nós observamos que mesmo que de forma velada, existe sim preconceito e que ele tem cor e rosto. Por sua luta junto ao sindicato e também por seu engajamento político, Marília demonstra estar atenta a problemáticas sociais que não foram citadas por suas colegas. Ela complementa sua fala reativa a problemática que citou anteriormente: “[...] *mais eu digo: será que eles tiveram as mesmas oportunidades que seus filhos tiveram? Que nós tivemos? [...]*”

Quando afirmamos que a construção da cultura de Educação em Direitos deve ir além do pré-conceito, significa dizer que é gritante a necessidade de reconhecermos o que são os direitos humanos e em que implica uma educação que possibilite o respeito à EDH. No nosso entendimento, qualquer prática da escola deve estar sempre vinculada à reflexão sobre a vida cotidiana dos atores escolares, e, essa reflexão deverá ser problematizada, no intuito de dar sentido, reconhecimento e fortalecimento das experiências vividas, o que confere valor a dignidade humana e evidencia que a prática

da Educação em Direitos Humanos existe para além dos conteúdos curriculares (FERREIRA et al, 2016). A EDH deve ser pautada pela consciência e continuidade, pois no exercício dessas características, que percebemos o desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola.

Ela não se limita a disciplinas, atividades de casa, trabalhos escolares, datas comemorativas ou resoluções de conflitos, não é uma ação específica, não envolve uma única instituição. Pelo contrário, quando bem executado propicia a criação e fortalecimento de uma rede de ação e proteção, o que possibilita o amadurecimento de práticas inclusivas. O desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos tem natureza multifacetada, é de ordem multidisciplinar (DIAS, 2013).

Ainda em busca da compreensão do desenvolvimento de ações em EDH, as professoras Alice e Monalisa demonstraram de forma bastante transparente o que conhecem acerca do tema, mas não souberam como relacionar, durante a fala, a Educação com os Direitos Humanos. Monalisa afirma: “[...] *eu acho que tem a ver, mas agora não to sabendo relacionar, posso pensar depois [...]*.” Já Alice afirma apenas: “[...] *tem, com certeza [...]*”. Essas duas falas breves ilustram casos onde é perceptível o desconhecimento sobre o que a EDH representa e as possibilidades de ação nas práticas da escola, o que ainda se coloca como obstáculo ao desenvolvimento do trabalho da temática nas escolas, tendo em vista que o desconhecimento acaba por causar estranheza, sentimento de não pertença ou preconceito.

O que nos chama atenção com relação às falas de Monalisa e Alice, é que essa escola trabalha justamente, durante os semestres de observações, com temáticas que possibilitam a reflexão sobre a EDH, além disso, o entorno da escola possibilita que sejam desenvolvidas discussões atuais e a partir de demandas políticas, além de valores que são expressos pelas crianças, de forma que com essas falas o que vemos são ambiguidades que apenas seria possível a partir do não engajamento.

Percebemos dificuldades nas práticas de EDH na escola e tal fato no conduz a constatação de que por um lado, existem professoras que apesar de participarem do desenvolvimento das aulas, mediando o conhecimento dos alunos, ainda não estão seguras para realizarem esse trabalho de forma determinada. Por outro lado, existe o fato de relacionar as práticas de EDH apenas ao trabalho com valores, o que podemos atrelar ao relacionar ao processo que ainda temos que percorrer com relação ao reconhecimento da EDH como um sistema de ideias e ações próprias.

É importante lembrar que as nossas interlocutoras não tiveram acesso às formações na perspectiva específica dos Direitos Humanos, até por que, ações nesse sentido são escassas na Rede Municipal de Natal. Dessa forma, deixamos claro que esse é um resultado característico, relativo a qualquer prática que se instaure nas escolas, independente de se tratar de EDH, tendo em vista que a tomada de consciência está vinculada às Práxis da comunidade em questão e para tanto precisa necessariamente estar embasada e bastante clara a todos que compõem a escola.

No trecho abaixo, retirado do protocolo de campo, podemos ver que as reuniões de planejamento exploram a metodologia e desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos na semana.

Protocolo 06

Data: 29/09/2016

[...] Voltei para a sala de planejamentos, as professoras discutiam o tema do projeto escolar que está em desenvolvimento: “O Brasil que temos, o Brasil que queremos. Nesse projeto os alunos expressaram que apesar da situação difícil por que passamos até agora, este ano de 2016, enquanto nação, o País também tem coisas boas a serem vistas. Com relação ao Brasil que queremos, foram citados mais amor, respeito, liberdade, saúde, educação, segurança e justiça. Semanalmente, para o desenvolvimento do projeto, cada turma fará uma apresentação no momento da acolhida. Todas as turmas participam do momento e as atividades de dois bimestres vem sendo mediadas pela temática. Cada professora trabalhará valores em suas turmas de uma forma diferente e no dia do encontro semanal, cada turma irá expor seu trabalho. Essa rotina se repete até o fim do bimestre em curso, ou seja, até meados do mês de outubro de 2016.

Como descrito acima, foi realizado um projeto que contemplava refletir sobre a sociedade brasileira atualmente e a partir das reflexões e produções sobre estas, se privilegiavam as atividades de português, matemática e demais áreas de ensino, porém se aliamos a essa proposta a fala de Kiana quando reflete sobre qual a relação entre Educação e Direitos Humanos ela nos responde: “[...] *Só tem, né? E devia ser mais. Todo cidadão ter uma escola boa, pra que a gente não lute só por aquela [...]*”. A percepção de EDH que Kiana demonstra ausência de uma percepção apurada acerca da

temática, ou ainda que existe um engano conceitual na percepção do que representa a EDH, pois em sua fala ela contempla apenas o direito à uma educação de qualidade, quando na verdade educar em Direitos Humanos é uma postura frente à vida e formação e se remete a algo muito mais amplo que apenas um dos espaços de convívio em que se está inserido.

Consideramos, a partir das observações e entrevistas efetivadas e a partir da forma como é sugerida nas falas das professoras, que a compreensão desse grupo acerca do tema EDH pode ser interpretada como um paradoxo da relação teoria-prática da escola. Dito isto, observamos que são desenvolvidos atividades e conteúdos que tem fundamentos na educação em direitos humanos, porém não são parte de uma concepção destes. Assim, não são efetivadas reflexões sobre esta temática, o que dificulta o desenvolvimento de uma cultura de educação em direitos humanos na escola.

Assim, é necessário que as ações de EDH privilegiem o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos indivíduos e a assim, o fortalecimento da cultura de paz (BEZERRA, 2008), pois apenas dessa forma se poderá viver em uma sociedade mais igualitária e menos desigual. Todas essas características consideradas ideais a construção de uma cultura social de respeito à dignidade humana correm hoje um risco extremo de não implementação, considerando-se o crescimento constante de perspectivas de exclusão social, retiradas de direitos e segregação a que estamos sujeitos, enquanto sociedade, especialmente porque estas atitudes vem sendo efetivadas por posturas individuais, coletivas e políticas extremistas e autoritárias.

Andréa também nos apresenta como percebe a relação entre educação e Direitos Humanos e, ao que tudo indica abstraída da problemática acima, expõe como ela imagina que esse trabalho é realizado na escola: “[...] *nós trabalhamos (com os direitos humanos), mais não é identificado como. A gente não tem uma aula assim.... Não é dito [...]*”. O que ela pretende afirmar com esta fala, é que trabalha na com a EDH, desenvolvida de forma transversal, a partir das atividades que são realizadas no cotidiano da escola, porém, como já ficou evidente, o trabalho pedagógico sem a devida intencionalidade acaba figurando-se no plano da superficialidade, o que não corrobora para que haja uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Não podemos deixar de identificar, durante a pesquisa, que muito do que é realizado pela escola tem ligação aos temas transversais, o que se caracteriza como um processo de aproximação com as teorias da educação e documentos norteadores das práticas escolares. De forma breve, podemos dizer que os PCN's são constituídos de

temas que estão voltados para a compreensão e construção da realidade social e formação de sujeitos de direitos e estão relacionados a responsabilidades de ordem da vida pessoal, coletiva e com a possibilidade da participação política. Isso quer dizer que esses temas devem ser trabalhados pelas escolas de forma integrada ou não ao seu currículo cotidiano.

As temáticas abordadas dizem respeito aos valores sugestivos à cidadania, tais quais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Esses temas são classificados como transversais por não pertencerem a nenhuma disciplina escolar específica, porém são temas que perpassam cada uma delas de forma multifacetada, por fazerem parte de temáticas sociais. Para a implementação da proposta dos temas transversais, os PCNs indicam a possibilidade da elaboração de projetos, tal como se trabalha na escola observada. Existem ainda, diversas outras possibilidades de atuação com os temas transversais, desde que o objetivo destes apontem para resultados significativos na mudança de atitudes e práticas de todos os envolvidos, sendo a principal mudança o fato de que os alunos passem a se reconhecer como verdadeiros cidadãos.

Nessa perspectiva acreditamos que os temas transversais, quando trabalhados a partir de concepções conceituais embasadas e partindo da realidade local são uma excelente oportunidade de apoio à construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos, tendo em vista que estes temas são princípios para o aprendizado e exercício do respeito e da tolerância. Ainda com relação ao trabalho com os temas transversais, aliados a EDH, na escola, percebemos que a dificuldade é que apesar de existir o acesso a documentos norteadores, esses mesmo quando utilizados, tendem a ser percebidos a partir do plano dos discursos, ou seja, não há propriamente ausência de discussão, mas ela não chega na escola com frequência e quando se faz presente age de forma superficial.

Para a professora Andréa, o trabalho com educação em direitos humanos pode ser percebido nessa escola, na provável tentativa de criar links entre a prática pedagógica do professor e da escola: “[...] *acho que isso é levado em consideração quando a gente respeita o direito da criança de aprender, quando a gente bota como o principal foco da escola a aprendizagem*”. Nesse ponto acreditamos que Andréa se refere ainda à cultura da escola, que se vincula muito a questões de aprendizagem, devido ainda ao parâmetro de qualidade a que a escola está vinculada frente à REDE.

Um aspecto que merece destaque com relação à cultura da escola é que precisamos lembrar que esta se apresenta e é permeada por outros fatores, como a

importância da gestão e da coordenação, além do trabalho em equipe, para alavancar os processos de consolidação dessa cultura. A cultura na escola implica na compreensão dos saberes da docência como saberes plurais e estes saberes como junção de diferenciados saberes, originados de fontes diversas são estabelecidos, mobilizados, arrolados dentro das demandas da escola (TARDIF, 2002), da atividade profissional, da cultura local, da cultura de época (FREIRE, 1987). Assim, esses “[...] modos de pensar e atuar que se constituem, sempre estruturados em forma de discursos e ações, que, junto com a experiência e formação do professor, servem-lhe para realizar sua tarefa diária.” (FRAGO, p. 169, 2001).

4.2. Educação em Direitos Humanos: entre acordos e desacordos

Como foram expostos nas falas das interlocutoras, acima descritas, os saberes acerca da EDH ainda expressam ambivalências e ambiguidades (AUGÉ, 1992). Ao refletirmos sobre ambivalências temos a relação entre os indivíduos, as professoras da escola, e o coletivo da escola, da comunidade – o local e o global. As professoras se colocam em lugares – militância, atividades paralelas, donas de casa – e, no lugar escola, tecem acordos, recorrem a saberes, desenvolvem a sua prática. No contexto dos discursos atuam de baseadas em impressões e/ou manipulações externas, como já expresso, no caso da grande mídia ou a partir da fala de outros.

Nessa perspectiva, da mesma forma que trabalhar com valores, sem fazer destes, relações com o cotidiano, fontes de sentidos, não significa que se trabalhe na perspectiva da educação em direitos humanos. Da mesma forma, tratar a EDH no plano dos discursos, sem que esta esteja de acordo com as práticas e saberes docentes, expressam ambiguidades que demonstram que a EDH não se faz por aspectos isolados das práticas, ou seja, tais aspectos, dessa forma, não colaboram para a construção de uma cultura em Direitos Humanos, mas se caracteriza como algo próprio da educação, que são os valores, as ideologias.

Nesse caso, o docente não terá um saber próprio, tendo em vista que desconhece sobre o que ele discute ou o que se realiza, o que acaba por interferir em suas práticas, devido a realização de um trabalho pautado no desconhecido. É assim que por desconhecimento, pré-conceitos ou preconceitos, o fazer docente acaba por andar em descompasso com os saberes da escola e passa a ser visto como uma atividade extra

curricular, inserida no cotidiano através de palestras, atividades isoladas de disciplinas específicas ou em versões burocráticas, como cumprimento curricular.

A professora Paula inicia um processo de reconhecimento da EDH e sua relação direta com a rotina da escola, ela esclarece: “[...] *eu vejo que tudo parte da educação, então eu acredito que tem essa relação, até mesmo na escola, situações do dia a dia, leva a esses direitos humanos [...]*”. Paula inicia um processo em que observa que ações cotidianas são possibilidades reais de se trabalhar com a EDH, porém ainda demonstra ser um processo elementar, ainda enraizado no senso comum, mas que já demonstra uma nova possibilidade. Dessa forma, quando trazemos abaixo a fala de Louise sobre sua compreensão acerca da EDH, buscamos deixar claro que existem lacunas e que estas são um fato verdadeiro atrelado como são desenvolvidas às práticas escolares sobre a EDH: “[...] *se eu falo em educação, eu estou falando em Direitos Humanos (silêncio). A educação já vem pra trabalhar os direitos (silêncio). Eles andam juntos, um não vive sem o outro (silêncio) [...]*”.

É certo que: “[...] La implantación rápida de un cambio o innovación suele tener lugar cuando las propuestas coinciden con los intereses corporativos [...]” (FRAGO, 1996, p.22), assim toda a comunidade deve participar desse reconhecimento, trazendo ao movimento legitimidade que jamais será alcançada de forma isolada, sem a criação e colaboração de uma REDE. Contudo temos claro, a partir também dos aportes de Frago, que não é possível uma ruptura completa entre passado e presente no tocante à educação de forma geral, portanto o que almejamos com essa pesquisa é propor uma reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos, pois temos claro que esse é um processo que demanda tempo e dito isto, nos referimos a um tempo de longo prazo, ou seja, assim como afirma Candau (2007), devemos ter pressa em instaurarmos essa cultura. Assim, entendemos que nenhum dos fatos postos como nos impedem de iniciarmos uma cultura de resistência que parta da escola, tendo em vista que é a partir da resistência que podemos colaborar com a construção de uma sociedade mais igualitária e tolerante.

O que as professoras vêm retratando de formas variadas e constantes é que o saber fazer surge para elas, realmente, a partir das práticas e exercício da profissional, no dia a dia do desenvolvimento do seu trabalho. Da mesma forma que esse fato se dá com relação à docência e as práticas pedagógicas, por diversos fatores como medo, inexperiência, por ser um professor iniciante, também se dá com relação à EDH. Acontece que, na nossa concepção, o saber e o agir com relação a essa nova perspectiva de atuação, que é o trabalho com a Educação em Direitos Humanos, se dá em, ao

menos, três campos distintos, são eles: o campo dos discursos, o campo da reflexão e o campo da ação.

No campo dos discursos, o que percebemos é que o que predomina nas falas das professoras, de forma geral, é o discurso realizado a partir do senso comum. Aliamos a este campo a fala de Andréa, que afirma: “[...] *teve uma época que a gente dizia muito aqui: garantir a ele o direito de ser cidadão é garantir que ele tenha acesso ao conhecimento sistematizado, por que eles vem aqui pra isso [...]*”. Sabemos que é dever da escola possibilitar o acesso de todos ao conhecimento sistematizado, porém, tendo em vista as diversas questões latentes hoje na sociedade em que vivemos, a escola não apresenta condições de realizar seu trabalho pautada apenas no conhecimento sistematizado e por este tipo de conhecimento reconhece-se o ensino das disciplinas curriculares.

Abaixo segue relato da professora Andréa, durante as observações, sobre o trabalho que tentou desenvolver em sua turma e que propunha pensar no respeito às diferenças:

Protocolo 20

Data: 12/05/2017

Professora Andréa

“[...] A professora contou uma de suas experiências de atividade de leitura, ela não especificou a turma, mas segundo ela um dia trouxe o livro “Menina bonita do laço de fita”, que é um livro que trata de um coelho branco que queria ser negro como sua vizinha, uma menina, e sempre perguntava a ela como ela conseguia ser tão pretinha. Após ler o livro a professora contou que os únicos comentários que teve sobre ele foram- “não achei essa menina bonita”, “não gostei do cabelo dela”, “por que a senhora trouxe esse livro? É chato”-

A professora se disse tão indignada que as únicas mediações que conseguia fazer foram: que “a menina era linda sim, o cabelo dela é muito lindo e que trouxe o livro por que ela quis trazer, por que pensava que iam gostar.

A professora ainda afirmou: “Não é sempre fácil tratar dessas questões em sala de aula, às vezes a gente fica sem saber que fazer [...]”

Assim, observamos que a escola vive e sobrevive envolta em diversas problemáticas, como as próprias professoras, inclusive Andréa, já relataram. Dessa

forma é que temos no núcleo de sentido exposto por Andréa acima, um exemplo do que percebemos como discurso embasado no senso comum, quando a própria professora tem experiências cotidianas que podem ser trabalhadas na perspectiva da EDH.

No campo da ação, ou seja, das práticas, percebemos que existe uma complexa desconexão acerca do que se fala e do que se faz. Complexa por que, o pensar sobre, o falar sobre e o agir são tripés que sustentam as práticas que vem sendo realizadas com um desempenho satisfatório ou não. Portanto, trazemos Louise, que nos traz sua percepção das práticas realizadas na escola, para ela: “[...] *A gente sempre trabalhou isso sem se dar conta (silêncio) Aqui na escola o foco sempre foi esse, trabalhar o respeito ao outro, o respeito ao patrimônio público [...]*”.

Sabemos pelo trabalho de observação da prática realizado no decorrer da pesquisa, que o estímulo ao respeito existe nas práticas dessa escola, até pelo trabalho pedagógico com os valores que vem sendo realizado, apenas fica dúvida com relação à consciência desses processos. Candau (2007) ainda esclarece que os trabalhos com a EDH podem incluir práticas que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalham, teórica e praticamente, temas que fazem referência a problemática no contexto da perspectiva educacional e também aqueles que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática nessa dinâmica.

Assim é que percebemos a importância dos processos de consciência, pois é essa consciência que permeia as práticas, dando sentido também ao discurso. O direito a ter acesso a escola, o direito a obter conhecimento sistematizado já se constitui no próprio fazer da escola, de forma que não podemos classificá-lo tendo outros parâmetros em mente, tendo em vista que, se assim fosse, a escola não seria ela própria por mudar de propósito. O que chama atenção com relação ao discurso, reflexão e práticas sobre a EDH, é que essas ações demonstram a fragilidade que permeia a problemática nas escolas.

É visível, não só através das falas, mas também do trabalho de observação durante a pesquisa, que existe certa comodidade em se tratar os Direitos Humanos, e, por conseguinte a EDH, no plano do senso comum. Atribuímos esse fato a cultura do individualismo em crescente ascensão não só no Brasil, mas também no mundo. Essa postura firmada especialmente com relação a todos que são diferentes, no sentido próprio da palavra, tende a tornar a sociedade menos tolerante, transformando-a em um espaço onde as pessoas criam critérios de aceitação para uma convivência pacífica e

onde o diferente dos padrões estabelecidos é sempre tido como fonte de todo mal (CANDAU, 2007), algo a ser rejeitado, repellido.

4.2.2. A PRÁTICA NA TRANSVERSALIDADE

Quando se atua de forma a refletir sobre a essência dos Direitos Humanos e com isso também sobre as práticas de EDH, especialmente atrelando a esses conceitos ações que podem estar vinculadas as escolas, percebemos que fica mais clara a necessidade de agir nessa perspectiva e o ponto de partida para a realização desse trabalho. Durante a pesquisa percebemos que a Educação em Direitos Humanos tem bastante possibilidade de ser empreendida quando atrelada às práticas que permeiam a transversalidade das propostas pedagógicas, apesar das dificuldades já apontadas durante o trabalho, como o desconhecimento e o descompasso entre o discurso e as ações.

Com relação ao desenvolvimento da EDH partindo da perspectiva da transversalidade Andréa nos situa de como vê esse trabalho hoje na escola em que atua: “[...] *É nas entrelinhas mesmo, totalmente nas entrelinhas, não é uma coisa sistematizada e necessariamente a gente, às vezes, nem fala, mais é como se fosse uma prática já introjetada, uma coisa que já está [...]*”. Com essa fala, Andréa nos dá a ideia de retomada ao conceito que já havia apresentado, em que ela atrela o bom desempenho qualitativo da escola a possibilidade de tornar esses alunos cidadãos, através do conhecimento. Assim, ela ainda deixa claro que nessa escola “[...] *os Direitos Humanos são trabalhados fortemente, mais na prática do dia a dia, das vivências escolares, do sistema da escola, do ritual escolar, não de forma separada, numa disciplina [...]*”.

Com relação ao trabalho na transversalidade vemos que é necessário a criação de alguns critérios que possam mediar as ações, no sentido de dar legitimidade ao que se ensina e ao que se aprende. A transversalidade parte do princípio da não compartimentalização do conhecimento (GARCIA, 2007) e pode ser bem aplicada ao trabalho com projetos, como é o caso da metodologia da escola, porém se assumimos que se deve ter uma postura diferente frente a inserção da EDH como prática nas escolas e continuamos a trabalhar de acordo com disciplinas pré-estabelecidas, continuaremos também a trabalhar a EDH como uma intrusa, ou no mínimo como uma estranha, frente às práticas pedagógicas escolares. É fato que a discussão acerca da transversalidade não se refere apenas a práticas de EDH.

É necessária uma transformação significativa no tocante as práticas de uma forma geral e com isso uma das estratégias é inserir no dia-a-dia a postura de educar sujeitos de direitos, cidadãos conscientes de seus direitos e também de seus deveres, consigo mesmo e para com os outros (CANDAU, 2013). Nesse caso, ultrapassamos o que tange a atuação da escola no que diz respeito à fala de Andréa acerca do conhecimento sistematizado, tendo em vista que nessa perspectiva se inclui o exercício do respeito e da tolerância, para além do trabalho com valores. Favorecer o empoderamento, especialmente de grupos vulneráveis e/ou excluídos, exercitando a solidariedade (CANDAU, 2013) e a criação de uma REDE de apoio e proteção. Educar para o “nunca mais”, ou seja, educar para a consciência, para a resistência e para a memória.

Tendo esses aspectos como norteadores do trabalho com a EDH na escola e em outros espaços de aprendizagens, acreditamos que novas perspectivas de atuação se colocam como horizonte de sentidos. Essas perspectivas partem sempre de uma realidade cotidiana, tendo em vista o caráter multicultural que abrange o fazer das escolas e da sociedade e se volta para esse cotidiano com uma clara ascensão pessoal e coletiva que tem por base o reconhecimento da cidadania ativa, o princípio da liberdade e da dignidade humana.

Após essas tantas descobertas feitas no percurso desse estudo, interações com os sujeitos que permearam nossa pesquisa, observações participativas, acompanhamentos e entrevistas, um dos elementos que despontam como colaboradores dos processos de desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos é a noção que se dá acerca do que realmente são os DH. Nos referimos à busca e produção de sentidos na escola, sobre os Direitos Humanos, a partir das práticas da escola. Assim, chegamos ao entendimento de que o caminho para a construção dessa cultura, a partir da escola, parte do significado que damos às práticas de EDH.

Chegamos a esse entendimento a partir justamente das observações de tantos indicativos de fatores que tendem a dificultar o desenvolvimento dessa cultura: o desconhecimento acerca da problemática, o distanciamento entre o discurso, a ação e a reflexão, o preconceito e pré-conceitos de forma gerais, entre outros. Inserindo esses fatores no contexto do cotidiano da escola, os vemos como obstáculos, especialmente por que em quase todos os elementos elencados acima, o fator que o determina é gerado, ou coexiste com uma falta de sentido acerca do que realmente é a EDH e as possibilidades que ela apresenta.

Um dos caminhos para possibilitar a produção de sentidos acerca da EDH, na escola é se utilizar da linguagem, tendo em vista que, como vimos, ainda existem arestas entre o que se fala, o que se sabe e o que se faz. A linguagem é carregada de símbolos, de significados e produz sentidos. Acreditamos, em consonância com Orlandi (2007), que a linguagem desempenha um papel específico na construção de uma cultura de EDH, tendo em vista que ela atua no plano do simbólico e como tal, desempenha uma ação transformadora enquanto mediação entre o sujeito e a realidade em que vive.

Outros dois elementos potenciais nesse processo, por construírem significação e por explorarem justamente o modo como os sujeitos produzem sentidos, são a ética e a política, sempre em relação contínua. Assim, segundo Orlandi, é que a ética e a política: “[...] são solidários em termos de significação. Isto nos interessa mais ainda se o tema é Direitos Humanos [...]” (ORLANDI, 2007). Nos interessa a todos por que essas duas particularidades que compõem a sociedade, ética e política, regem algumas dinâmicas que dizem respeito a como se comporta a sociedade, pois partem da criação de um padrão de certo e errado, direitos e deveres, individualidades e coletividades, inclusive asseguradas por uma base jurídica que diz respeito a justiça e também uma base social, como nosso regime econômico, estabelecido pela aquisição de capital. Dessa forma é que vão se fixando padrões como, por exemplo, a meritocracia, firmados a partir de tais conceitos.

Assim, também devemos nos utilizar da memória como elemento colaborativo nos processos da constituição de uma cultura de Educação em Direitos Humanos e agente produtor de sentidos sobre os DH, tendo em vista que o uso desse recurso evidencia as vivências como prática de resistência, permitindo que seja mais difícil recorrermos em situações de privação e violação de direitos humanos. Esse fator pode ser bastante produtivo no sentido da significação e também legitimidade, pois pode inclusive ser exercido com o auxílio de membros da própria comunidade, especialmente aqueles que acompanharam as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo.

O reconhecimento da realidade é mais um elemento constitutivo da construção da cultura de EDH, pois se encaixa na perspectiva da manutenção dos movimentos de resistência e busca por respeito e igualdade, independente de qualquer que seja a demanda de luta. A professora Marília muito bem avaliza: “[...] *Os direitos humanos estão atrelados às oportunidades, aos direitos sociais, não consigo ver Direitos Humanos separados da garantia dos direitos sociais [...]*”.

Em tempos de incertezas, como os nossos, não podemos nos desfazer de oportunidades que nos façam participar das discussões pela manutenção de nossos direitos, daí a importância de dar significado às práticas pedagógicas na escola, com ética e respeito, afinal, a cultura de Educação em Direitos Humanos é uma possibilidade de reflexão, discursos e ações mobilizadoras de um futuro breve que será gerido pelas próximas gerações e partilhados por todos nós e na qual atuamos firmemente para que seja vivenciada a partir da cultura de paz. Dessa forma, o horizonte que se coloca é sempre de reforço ao respeito, à tolerância e, em especial, de que todos sem exceções tenham o dever de zelar e o direito de ter garantido um aspecto básico e incontestável, que vem da importância e do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, esse direito básico que nos coloca como iguais, frente a nossas diferenças e individualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA ALÉM DOS DISCURSOS: AÇÕES

Quanto aos homens, não é o que eles são que me interessa, mas o que eles podem se tornar

(Jean-Paul Sartre)

Entre o início, desenvolvimento e considerações finais desse estudo se passaram quase três anos de dedicação ao desvelar do objeto desta pesquisa, que privilegiou a relação entre a educação e a construção da cultura em Direitos Humanos na escola pública. Esse objeto, por sua amplitude, não pode ser construído apenas a partir de estudos filosóficos, fator que nos direcionou a um campo de pesquisa, que foi perceber a relação entre as práticas e concepções de professoras, de uma escola pública municipal da cidade do Natal, acerca da educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

Assim, percebemos que o trabalho de escrita das considerações finais da pesquisa aponta para o reconhecimento de multifatores que foram alinhados por ocasião desse estudo, como por exemplo, a percepção da composição de diversas configurações e ⁶teias de interdependências que foram criadas para que, nesse momento, estejamos aqui trabalhando na escrita dessas reflexões. Se fossemos nesse momento nos utilizarmos das falas das nossas interlocutoras, nos referiríamos aos “laços” que foram criados e que direcionaram essa pesquisa, imprimindo a mesma o caráter da coletividade, apesar de ser um processo de sistematização que abrange o campo das individualidades.

Nossa vontade em compreender os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública considerada de referência em aprendizagem, acerca do desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola é marcada por nossa própria implicação com a problemática da Educação em Direitos Humanos e os rumos que esse campo do conhecimento ainda tem a desvelar. A indicação das possibilidades de estudos que envolvem o campo da EDH é a constatação de que nossa pesquisa é mais uma análise que busca colaborar com a temática de estudos, reflexões e argumentações

⁶ Trabalhamos o conceito das Teias de Interdependência no capítulo 3 desse estudo.

que apresentam a cultura de Educação em Direitos Humanos como um horizonte de sentidos possível, porém ainda em construção.

É importante ressaltar que tudo parte de nossas implicações e ⁷história de vida e que, a partir dessas, se desenvolvem encontrando meios de se estruturar até a possibilidade de ingresso no mundo acadêmico, ou seja, esse fato se entrelaça a partir de três iniciativas complementares: o campo das experiências de implicação pessoal, que geram processos de reflexão acerca das nossas próprias perspectivas. A motivação e alinhamento dos processos reflexivos, que dão origem ao objeto de estudos e, por fim, essas inquietações se materializam, dando origem à pesquisa acadêmica que agora vivenciamos.

Percebendo que uma das características marcantes da Educação em Direitos Humanos é sua natureza multiconceitual e que partindo dessa perspectiva não existe uma resposta única que objete a questão de partida da nossa pesquisa, nos utilizamos como pressuposto da afirmação de que ser uma escola pública comprometida com a Educação em Direitos Humanos resulta de um conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos que atuam na instituição e são construídas ao longo da vida através de processos de alteridade e ambiguidade aos quais todos estamos sujeitos.

Entendemos esse conjunto de experiências formativas como sendo vivências capazes de trazer significado à vida dos sujeitos, que tem a ver com sua história de vida pessoal, mas também influencia sua vida profissional pois essas experiências tornam-se tão marcantes, que em um dado momento da vida, já não há distinção entre os ambientes as quais esse indivíduo convive, pois as experiências compõem o que se conhece por identidade. Nesse processo de busca, demonstraram durante esse estudo que muitas dessas experiências formativas surgiram a partir da constituição docente, processos dilemáticos as quais estão sujeitas e possibilidades de bloqueio e mudança a partir dessas experiências.

Outro fator que merece destaque é a possibilidade de pesquisar a construção da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola a partir de uma instituição considerada de referência em aprendizagem pela secretaria municipal de Educação de Natal e também pelo MEC, através do IDEB. Esse fato se deu devido a necessidade de observarmos tais práticas de EDH a partir do que a REDE apresenta como sua unidade escolar mais bem preparada, ou seja, as práticas devem exceder o quesito qualidade,

⁷ Os processos de implicação com a pesquisa estão lançados no capítulo 2 desse estudo.

tendo em vista que abarca a dimensão educativa, pelo viés da Práxis. Dessa forma foi que consideramos que os sentidos atribuídos às práticas em Educação em Direitos Humanos, revelariam mais do que se institui nas atividades desenvolvidas na escola pública.

Todas as interações com o campo da pesquisa foram possíveis pelo resguardo oferecido pela metodologia da Entrevista Compreensiva, que como aporte teórico possibilitou todo o modo de fazer da pesquisa, desde a construção dos eixos da entrevista, até a eleição dos núcleos de sentidos presentes nas falas das interlocutoras. Contamos ainda com o auxílio da metodologia do Estudo de Caso, que norteou diretamente as observações na escola. Precisamos ainda, destacar que a essência dos princípios teóricos-metodológicos desta pesquisa, centraram-se nas contribuições de MILLS (1986), que com seu conceito de artesanato intelectual nos possibilitou construir uma imagem como pesquisadora a partir do reconhecimento de nós mesmas, como artesãs, em processo de criação, ao invés de cientistas em meio a produções de análises com fins a apresentação de resultados.

Nesses processos foi que direcionamos nossos esforços e reflexões para a busca da compreensão e resposta a nossa questão de partida central, que buscava identificar quais elementos contribuem para o desenvolvimento da cultura em Educação em Direitos Humanos numa escola pública de referência em aprendizagem, da rede municipal de Natal?

Assim foi que o primeiro passo dado nessa perspectiva foi de atuar no intuito de compreender a relação entre os sentidos atribuídos pelas professoras a Educação em Direitos Humanos e as práticas realizadas na escola. O que foi percebido a partir dessa busca, de acordo com as falas das professoras, é que não havia uma relação entre o conceito de Educação em Direitos e as práticas docentes realizadas na escola. Porém atribuímos essa descoberta a alguns fatores que dificultam o desenvolvimento de ações na perspectiva dos Direitos Humanos na escola, tais quais, a falta de formação docente, o desconhecimento sobre os documentos norteadores da EDH, a ideia de que o trabalho com valores humanos por si, podem se configurar como o desenvolvimento da educação na perspectiva dos direitos humanos, o descompasso entre o discurso sobre os direitos humanos e as ações na escola.

Dessa forma, o que se exprime é uma grande necessidade de compreender os processos de desenvolvimento do conceito de “Educação em Direitos Humanos” na escola, em suas implicações. Esse fato expõe a urgência de uma tomada de consciência

e formas de agir, pelos atores e autores, os sujeitos da escola, acerca dos processos que constituem uma cultura de Educação em Direitos Humanos. Temos como premissa a necessidade da busca pela formação docente teoricamente embasada e coerente para ação educativa.

Para tanto, admitimos que parte das dificuldades da escola em atuar nessa perspectiva surge do desconhecimento da temática e do preconceito em relação aos Direitos Humanos, mesmo que de forma oculta. Apesar dessas dificuldades, reconhecemos que o trabalho de uma escola de referência pode se caracterizar como Educação em Direitos Humanos na medida em que suas práticas assumem, ainda que no plano dos discursos, os Direitos Humanos, tendo em vista que esta característica pode propiciar o início de discussões e busca por formação.

5.1. QUERER FAZER MAIS

Todas as professoras, durante as entrevistas, quando indagadas sobre o que ainda desejavam realizar e de como se veem enquanto cidadãs, responderam que desejavam poder fazer mais em todos os sentidos, desejavam ter ampliado seu campo de ação. É importante que esse fato seja retomado por incidir sobre um dos elementos potencializadores da construção de uma cultura de EDH, na escola, que é a retomada da memória como forma de resistência. Quando revivemos nossas experiências de vida e formação, revivemos sentimentos, experimentamos sensações, sentimos desejo de fazer mais. Esse desejo de fazer mais se estende e nos aproxima dos outros, nos faz lançar um olhar de igualdade que traz lucidez às nossas ações.

Outro elemento que foi possível de ser percebido e que contribui para a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola é a possibilidade de trabalhar com a EDH na perspectiva da transversalidade, no dia a dia das atividades, ou seja, através de projetos, trabalhos e ensejos. Esse fato que já foi asseverado é uma possibilidade real de unir teoria e prática, mas depende em muito dos saberes da docência para que não se esvazie em métodos incoerentes.

A necessidade que se impõe é de compreender os procedimentos, metodologias de desenvolvimento de práticas de Educação em Direitos Humanos na escola. Expomos a urgência de uma tomada de consciência e formas de agir, por todos que compõe a escola, devido acreditarmos que apenas dessa forma haverá um vínculo entre o que se

faz e o que se fala, facilitando os processos que constituem uma cultura de Educação em Direitos Humanos. Temos como premissa a necessidade da busca pela formação docente teoricamente embasada e coerente para ação educativa diretiva e necessária. Para tanto, admitimos que parte das dificuldades da escola em atuar nessa perspectiva surge do desconhecimento da temática, do preconceito em relação aos Direitos Humanos, da facilidade de tratar a EDH no plano do senso comum. Mesmo com estas dificuldades, reconhecemos que o trabalho com a EDH na escola também é possível na medida em que essa escola encontra amparo numa Rede de proteção formada pelas demais instituições que complementam a comunidade escolar, tendo em vista que as práticas de EDH na escola não se configuram como um trabalho isolado, mesmo que essa escola esteja considerada referência.

Percebemos, nesse período, que trabalho com valores se configura como mais um elemento cooperador da construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola tendo em vista propiciar o início de um trabalho para conscientização. Assim esse trabalho deve ser pautado pela evolução, onde inicialmente existe a valoração de atitudes que são exigidas para o convívio social, porém que não se esvaem em discursos pois necessitam de práticas que demonstrem como esses valores são exercitados no cotidiano, inclusive essa pode ser uma boa circunstância para aproximação da família, tendo em vista que é de interesse desse núcleo que a escola trabalhe com o tema dos valores.

5.1.1 INDIFERENÇA SOCIAL

Acreditamos que esses movimentos de reconhecimento da EDH, demandam uma mudança cultural que sugerimos durante todo esse estudo. Devemos ter clareza de que o enfrentamento das dificuldades, desigualdades, diferenças e preconceitos acerca dos Direitos Humanos são advindos de uma herança sociocultural antiga e exige de todos que se tornem instrumentos de resistência. Daí a importância de termos clareza ao nos utilizarmos das estratégias na escola que abarquem essas dinâmicas, pois essa é uma raiz profunda que emerge da incompreensão.

Essa postura de resistência frente às tantas formas de desrespeito e descrédito aos Direitos Humanos deve ser combatida com formação adequada, que vise o desenvolvimento dos sujeitos de direitos, através da autonomia e liberdade de

pensamentos, ações potencializadoras de sentidos, o que deve conferir a todos os indivíduos a possibilidade de resignificarem suas práticas para com si mesmo e com os outros. Tais atitudes exigem dos sujeitos uma nova postura frente aos desafios impostos, dentre essas exigências incluem-se a consciência, a responsabilidade e o poder de transformação da realidade posta.

5.2.1 SER TRANSFORMADOR

Ressaltamos a importância de não esquecermos e nem ocultarmos algumas das distorções que fermentam no plano do senso comum e comumente são vinculadas aos Direitos Humanos. A maior, mais comum e primeira delas, utilizada por pessoas das mais variadas classes sociais, refere-se à assimilação entre Direitos Humanos e Direitos de marginais, ou bandidos, como são frequentemente divulgadas, ou seja, são vistos como “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. Essa afirmação por si só admite que existem classes de seres humanos melhores e outras classes piores e que devem ser evitadas, além de afirmar, de forma enfática, que entre os Seres Humanos há quem mereça ter direitos e quem não mereça, ou seja, os “marginais” são tratados como não humanos por não partilharem da mesma classe de humanos que vive sobre a égide da justiça.

Esse fato se dá por duas vias, essencialmente à ignorância, porém devemos esclarecer que existe uma cruel e competente forma de dominação em curso, sobretudo relativos aos meios de comunicação. Além disso, é certo que existem grandes corporações e também grupos menores, compostos por interessados em desgastar a luta pelos direitos, porque, dessa forma, se mantém privilégios e também o controle e usar da violência, especialmente no formato já conhecido, no formato de opressão. Ter consciência desse quadro negativo da realidade brasileira não deve ser visto como um empecilho para o trabalho da EDH, longe disso, deve ser entendido como incentivo em busca de sua consolidação, tendo em vista que a cultura da EDH está sempre em processos.

Estar em processo pode significar uma eterna incompletude e esse fato não deve ser encarado como dano ou prejuízo as práticas de EDH, pelo contrário, como a cultura de Educação em Direitos Humanos se alimenta de práticas sociais e estas permanecem em constante adaptações, a EDH também acompanha esse movimento, sempre norteadas pela ética e pela responsabilidade formativa. Queremos deixar claro que as práticas

docentes observadas e aqui contidas, jamais poderão ser ajuizadas pois somos conscientes de que não só as professoras que fazem parte da escola municipal Antônio Campos, como também nenhum outro profissional da Rede municipal de Natal obteve qualquer formação relacionada com a Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, as práticas das professoras são obrigatoriamente realizadas no plano do senso comum, assim como seus discursos. Acreditamos que não podemos transferir as responsabilidades referentes ao sistema de ensino do município para o quadro docente da escola *lócua*. Assim, existem responsabilidades em cada esfera de atuação e as responsabilidades das professoras, nessa perspectiva substancialmente depende de suas implicações e valorações pessoais, o que sempre se coloca como risco a um trabalho embasado.

Finalmente, a partir desse estudo, acreditamos que existe em cada indivíduo o desejo e a potencialidade de tornar-se um Ser transformador. Consideramos esse desejo como a competência para a transformação da nossa sociedade em uma coletividade que expresse mais igualdade em detrimento das desigualdades, mais respeito em resposta às intolerâncias, mais flexibilidade contestando os extremismos. Dessa forma, a construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos na escola apesar de ter ainda um extenso caminho a ser percorrido, já se desvela em novas perspectivas de atuação que vem contribuindo para a formação de uma sociedade mais tolerante, consciente e responsável, tanto no campo das individualidades como também da coletividade.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. ([1992] 2005), *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARDOINO, J. (1998c). Abordagem **multirreferencial: a epistemologia das ciências antropossociais**. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out. ,

_____. (1998a). **Análise institucional: gênese, atualidade e perspectivas**. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 13 out.

ARDOINO, J., BARBIER, R., GIUST-DESPRAIRIES, F., (1998) Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J.G., (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 50-72

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, J. G., (1998). Posfácio. In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 200-204.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. 20 de novembro de 1996.

BEZERRA, Sônia Maria Albuquerque. **Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos** / Sônia Maria Albuquerque Bezerra. - 2008.

BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

CANDAU Cultura(s) e **Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. de F. G.; ALENCAR, M. L. P.; ZENAIDE, M. N. T.. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba, 2007, v., p. 414-427.

_____. V. M. (2009a) Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa) CANDAU, V. M. (2009b) Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.

_____. V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Vera Maria (Org). Rumo uma Nova Didática. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Vera Maria Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e prática. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COMPARATO, Fábio Kronder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. Fábio Kronder Comparato.- 8º. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2013.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. **Educação Em Direitos Humanos**: Ouvindo a Comunidade Escolar e Observando As Suas Práticas. 14/03/2013 160 f. (Mestrado em EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - Universidade Federal De Uberlândia.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. A ação mediadora de pedagogas no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do norte: *sentidos de sua ação na educação profissional*/ Ticiania Patrícia da Silveira Cunha Coutinho.- Natal, RN, 2016. 127f: il.

DAMASCENO, Maria Francinete. **In-Forma-Ação**: sentidos da ead em implicação na ação docente. 2014. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

DESLANDES, Keila. LOURENÇO, ÉRIKA. **Por uma Cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, Meios e Fins.** – 1º. Ed.- Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Antonio Gili Náder, organizadores. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.1.

ELIAS, Norbert. Introdução à Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização.** Tradução de Ruy Jurgman. 2 ed., Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993. 2v.

_____. (1994). A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1994). Conocimiento y poder. Madrid: La Piqueta.

FRAGO. Vinão, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n.7, 2000.

_____. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. En La construcción de una nueva cultura en los centros educativos.** Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1996.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: as base sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. The politics of education: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. P. 209

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire:** Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo **Pedagogia da Tolerância** /Paulo Freire; Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. -[Ed]. -Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, L. A. M. **Transversalidade e Interdisciplinaridade**. 2007. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/garcia-transversalidade-print.htm#LG>. Acesso em 23/09/2018. [s.d., s.p].

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**/Marie-Christine Josso; tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passegi, Marie- Christine Josso- 2.ed. ver. e ampl. Ntal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010. 341 p.- (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de vida).

KAZTMAN, R. Segregacion espacial, empleo y pobreza en Montevideo. In: **Revista de la CEPAL**. 85. Santiago de Chile: CEPAL. 2005.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

KAUFMANN, Jean-Claude. **La trame conjugale – analyse du couple par son linge**. Paris: Nathan, 1992.

LEMOES, Tiago Castro: A propósito da produção do território. Sociologia urbana e relações de poder na estruturação. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXIII, 2012, pág. 51-70

MARTINS. João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94 Maio /Ago. 2004.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

MÜHL. Eldon Henrique. MAINARDI. Elisa. Gestão educacional e formação cultural em direitos humanos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 31-43, jan./jun. 2012.

NASCIMENTO. José do. **Os Direitos Humanos e sua Articulação Prática com os Sistemas Sociais**. [coordenação de] José do Nascimento. Campo Grande: UCDB, 2001.

NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Magna Maria de Assis. **DIREITOS HUMANOS NAS ORGANIZAÇÕES**: estudo de caso em escola de ensino fundamental na cidade de Juiz de Fora, MG. 07/12/2013 97 f. (Mestrado Profissional em SISTEMAS DE GESTÃO) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Engenharia e Informática da UFF.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, /04/2007

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G.(Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Angel. Cultura e Desenvolvimento humano. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 14-21. Disponível em www.vivermentecerebro.com.br.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SACRAMENTO, Igor; SILVA, M. A. R.. **Thompson/Williams: por uma história cultural da comunicação**. Interin (Curitiba), v. 9, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999), "Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo", in Reis, Daniel Aarão et al (org.), **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto.

_____. Boaventura Sousa de. **Pela Mão de Alice**. O Social e o Político na Pós-Modernidade. 1997. 5º. Ed. São Paulo: Cortez.(348 p.)

_____. Boaventura de Sousa (2004), "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**/ Demerval Saviani.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007.- (Coleção memórias da educação)

SILVA, Juliana Alves da. **Educação em direitos humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas**' 15/04/2014 145 f. (Mestrado em EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFAL.

SILVA, Rosália de Fátima. O Uso da Entrevista Compreensiva na Análise de Práticas e Concepções de Avaliação no Ensino Superior. IN: **Saberes e Práticas de Docência**. Marisa Narcizo Sampaio, Rosália de Fátima e Silva, organizadoras.- Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

_____, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 31 - 50. Maio/ago. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. 2º. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-273.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage. Stake, R. E.

STAKE, R.E. Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994.

_____. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 01- PLANOS EVOLUTIVOS 01 A 05

PLANO EVOLUTIVO 1	PLANO EVOLUTIVO 2	PLANO EVOLUTIVO 3	PLANO EVOLUTIVO 4	PLANO EVOLUTIVO 5
1. Concepções sobre: 1.1 Educação 1.2 Cultura escolar 1.3 Teoria e Prática 1.4 Direitos Humanos.	1. Concepções sobre 1.1. Educação a. Tudo muda com a Educação b. A Educação como saída c. Espaços formativos: escola, família e comunidade 1.2. Cultura escolar a. A cultura como processo b. Cultura de descaso com a escola pública c. O cotidiano local e suas influências na escola d. Políticas públicas e repressão em sala de aula: a imposição da ideologia dominante 1.3. Teoria e Prática a. O conflito b. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos c. Por uma só linguagem	1. Concepções sobre 1.1. Educação a. Tudo muda com a Educação b. A Educação como saída c. Espaços formativos: escola, família e comunidade 1.2. Cultura escolar a. A cultura como processo b. Cultura de descaso com a escola pública c. O cotidiano local e suas influências na escola 1.3. Teoria e Prática a. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos b. Por uma só linguagem	1. Concepções sobre 1.1. Educação a. Tudo muda com a Educação b. A Educação como saída c. Espaços formativos: escola, família e comunidade 1.2. Cultura escolar a. A cultura como processo b. Cultura de descaso com a escola público c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma d. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso e. O cotidiano local e suas influências na escola 1.3. Teoria e Prática a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história b. O cuidado com o pensamento	1. Concepções sobre 1.1. Educação a. Tudo muda com a Educação b. A Educação como saída c. A Educação como determinante d. Espaços formativos: escola, família e comunidade 1.2. Cultura escolar a. A cultura como processo b. Cultura de descaso com a escola público c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma d. O comprometimento parte do coletivo e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso f. O cotidiano local e suas influências na escola 1.3. Teoria e Prática a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história b. O cuidado com o pensamento binário

<p>2. Relações: 2.1 Com alunos 2.2 Com colegas 2.3 Com equipe de coordenação 2.4 Com a gestão pedagógica.</p>	<p>1.4. Direitos Humanos. a. A comodidade da discussão no âmbito do senso comum</p> <p>2. Relações: 2.1 Com a Família e os alunos</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola a. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>2.3. Dificuldades a. Entre o Público e o Privado.</p> <p>2.4. Entre educação e Direitos Humanos</p>	<p>1.4. Direitos Humanos. a. A comodidade da discussão no âmbito do senso comum</p> <p>2. Relações: 2.2 Com a Família e os alunos</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola b. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>2.3. Dificuldades b. Entre o Público e o Privado.</p> <p>2.4. Entre educação e Direitos Humanos</p>	<p>binário c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos. a. O desconhecido b. A comodidade da discussão no âmbito do senso comum c. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações: 2.1. Com a Família e os alunos a. Dificuldades: o Público e o Privado 2.2. Com a Equipe da escola a. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso.</p> <p>2.3. Entre educação e Direitos Humanos a. Entre a Consciência e Inconsciência</p>	<p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos. a. O desconhecido b. A comodidade da discussão no âmbito do senso comum c. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações: 2.1. Com a Família e os alunos a. Dificuldades: o Público e o Privado b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola a. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos a. Educação em Direitos</p>
--	--	--	---	---

<p>3. A história dos processos formativos 3.1 A Constituição docente 3.2 Processos formativos relevantes.</p> <p>4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo 4.2 Acerca do(s) outro(s) 4.3 Acerca das instituições em que atuou e atua 4.4 Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade.</p>	<p>3. A história dos processos formativos 3.1 A Constituição docente a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo e do(s) outro(s) a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>4.2. Acerca das instituições em que atuou e atua</p>	<p>3. A história dos processos formativos 3.1 A Constituição docente a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo e do(s) outro(s) b. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>4.2. Acerca das instituições em que atuou e atua</p>	<p>3. A história dos processos formativos 3.1 A Constituição docente a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo e do(s) outro(s) a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>4.2. Acerca das instituições em que atuou e atua</p>	<p>Humanos: entre a consciência e a inconsciência b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>3.A história dos processos formativos 3.1. A Constituição docente a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor c. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p> <p>3.2. Processos formativos relevantes. a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p> <p>4. Olhares 4.1 Acerca de si mesmo e do(s) outro(s) a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>4.2. Acerca das instituições em que atuou e atua</p>
---	--	--	--	---

	<p>4.3. Acerca de si como individuo inserido na sociedade.</p> <p>5. Paradoxos e o inesperado</p>	<p>4.3. Acerca de si como individuo inserido na sociedade.</p>	<p>4.3. Acerca de si como individuo inserido na sociedade.</p> <p>a. Ser transformador</p>	<p>4.3. Acerca de si como individuo inserido na sociedade.</p> <p>a. Ser transformador</p>
--	---	---	---	---

Apêndice 02- PLANOS EVOLUTIVOS 06 A 10

PLANO EVOLUTIVO 6	PLANO EVOLUTIVO 7	PLANO EVOLUTIVO 8	PLANO EVOLUTIVO 9	PLANO EVOLUTIVO 10
<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p> <p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e</p>	<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p> <p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história</p>	<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p> <p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história</p>	<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. A educação como arma na luta contra as desigualdades</p> <p>e. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p> <p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história</p>	<p>1. Saberes</p> <p>1.1. Sobre Educação</p> <p>a. Tudo muda com a Educação</p> <p>b. A Educação como saída</p> <p>c. A Educação como determinante</p> <p>d. A educação como arma na luta contra as desigualdades</p> <p>e. Espaços formativos: escola, família e comunidade</p> <p>1.2. Cultura escolar</p> <p>a. A cultura como processo</p> <p>b. Cultura de descaso com a escola pública</p> <p>c. Escola Pública/ Escola Privada: a aplicação da norma</p> <p>d. O comprometimento parte do coletivo</p> <p>e. O trabalho em equipe como diferencial para um trabalho de sucesso</p> <p>f. O cotidiano local e suas influências na escola</p> <p>1.3. Teoria e Prática</p> <p>a. Formação do pedagogo e atuação docente: uma mesma história</p>

<p>atuação docente: uma mesma história</p> <p>b. O cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos.</p> <p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Novos tempos novos espaços: formas de estar perto</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p> <p>b. Relações de poder no</p>	<p>b. Cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos.</p> <p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Saber desconexo- diferenças entre o falar e o fazer</p> <p>d. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Comunicação Escola-Família: novas formas de Estar</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p>	<p>b. Cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos.</p> <p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Saber desconexo- diferenças entre o falar e o fazer</p> <p>d. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Comunicação Escola-Família: novas formas de Estar</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p>	<p>b. Cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos.</p> <p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Saber desconexo- diferenças entre o falar e o fazer</p> <p>d. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Comunicação Escola-Família: novas formas de Estar</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p>	<p>b. Cuidado com o pensamento binário</p> <p>c. Do fazer intuitivo à ação reflexiva: desenvolvendo sentidos</p> <p>d. Por uma só linguagem</p> <p>1.4. Direitos Humanos.</p> <p>a. O desconhecido</p> <p>b. Discussão no senso comum</p> <p>c. Saber desconexo- diferenças entre o falar e o fazer</p> <p>d. Cultura em Direitos Humanos: Produzindo sentidos</p> <p>2. Relações:</p> <p>2.1. Com os alunos e as Famílias</p> <p>a. Dificuldades: o Público e o Privado</p> <p>b. Bem-Estar e Mal- Estar nas relações escola X família: expectativas de atuação docente</p> <p>c. Comunicação Escola-Família: novas formas de Estar Presente</p> <p>2.2. Com a Equipe da escola</p> <p>a. Uma teia de interdependência</p>
---	---	---	---	--

<p>cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>c. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>	<p>b. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>c. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>	<p>b. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>c. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>	<p>b. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. Docência: da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>b. O Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>c. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>	<p>b. Relações de poder no cotidiano</p> <p>2.3. Entre Educação e Direitos Humanos</p> <p>a. Educação em Direitos Humanos: entre a consciência e a inconsciência</p> <p>b. O Fazer que emerge da prática</p> <p>c. A prática na transversalidade</p> <p>3. A história dos processos formativos</p> <p>3.1. A Constituição docente</p> <p>a. A Docência como imprevisto</p> <p>b. A Docência pelo desejo</p> <p>c. Da opção fácil ao trabalho complexo</p> <p>d. Ser Pedagogo: do amor à docência a docência por amor</p> <p>e. A formação inicial e a incompletude profissional: do medo à esperança</p>
---	--	--	--	--

<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>	<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>	<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>	<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>	<p>3.2. Processos formativos relevantes.</p> <p>a. A tomada de consciência sobre atuação docente- O amadurecimento</p> <p>b. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>
<p>4. Reflexões</p> <p>4.1 Acerca de si mesmo</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p>	<p>4. Reflexões</p> <p>4.1 Acerca de si mesmo</p> <p>a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais</p> <p>b. O Ser político que há em mim</p> <p>c. Ser transformador</p>	<p>4. Reflexões</p> <p>4.1 Acerca de si mesmo</p> <p>a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais</p> <p>b. O Ser político que há em mim</p> <p>c. Ser transformador</p> <p>d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue</p>	<p>4. Reflexões</p> <p>4.1. Acerca de si mesmo</p> <p>a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais</p> <p>b. O Ser político que há em mim</p> <p>c. Ser transformador</p> <p>d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue</p>	<p>4. Reflexões</p> <p>4.1. Acerca de si mesmo</p> <p>a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais</p> <p>b. O Ser político que há em mim</p> <p>c. Ser transformador</p> <p>d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue</p>
<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p>	<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>b. O outro como fonte de todo mal</p> <p>c. O outro como alguém a se ‘tolerar’</p>	<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>b. O outro como fonte de todo mal</p> <p>c. O outro como alguém a se ‘tolerar’</p> <p>d. O outro como colaborador nos processos formativos</p>	<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>b. O outro como fonte de todo mal</p> <p>c. O outro como alguém a se ‘tolerar’</p> <p>d. O outro como colaborador para Ser Mais</p>	<p>4.2. Acerca do Outro</p> <p>a. O Eu e o Outro: uma relação dialética</p> <p>b. O outro como fonte de todo mal</p> <p>c. O outro como alguém a se ‘tolerar’</p> <p>d. O outro como colaborador para Ser Mais</p>

a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade

4. Reflexões

4.1 Acerca de si mismo

a. O Eu e o Outro: uma relação dialética

4.2. Acerca do Outro

a. O Eu e o Outro: uma relação dialética

3.2. Processos formativos relevantes.

a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade

4. Reflexões

4.1 Acerca de si mismo

- a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais
- b. O Ser político que há em mim
- c. Ser transformador

4.2. Acerca do Outro

- a. O Eu e o Outro: uma relação dialética
- b. O outro como fonte de todo mal
- c. O outro como alguém a se 'tolerar'

3.2. Processos formativos relevantes.

a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade

4. Reflexões

4.1 Acerca de si mesmo

- a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais
- b. O Ser político que há em mim
- c. Ser transformador
- d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue

4.2. Acerca do Outro

- a.** O Eu e o Outro: uma relação dialética
- b.** O outro como fonte de todo mal
- c.** O outro como alguém a se ‘tolerar’
- d.** O outro como colaborador nos processos formativos

3.2. Processos formativos relevantes.

a. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade

4. Reflexões

4.1. Acerca de si mismo

- a. Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais
- b. O Ser político que há em mim
- c. Ser transformador
- d. Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue

4.2. Acerca do Outro

- a. O Eu e o Outro: uma relação dialética
- b. O outro como fonte de todo mal
- c. O outro como alguém a se ‘tolerar’
- d. O outro como colaborador para Ser Mais

3.2. Processos formativos relevantes.

<p>a. A tomada de consciência sobre atuação docente- O amadurecimento</p> <p>b. A Formação continuada como caminho sólido na busca pela construção da identidade</p>	
--	--

4. Reflexões

4.1. Acerca de si mesmo

- Experiências Formadoras e o valor de Ser Mais
- O Ser político que há em mim
- Ser transformador
- Ser profissional/Ser pessoal: uma linha tênue

4.2. Acerca do Outro

- a. O Eu e o Outro: uma relação dialética
- b. O outro como fonte de todo mal
- c. O outro como alguém a se ‘tolerar’
- d. O outro como colaborador para Ser Mais

<p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua a. Ser professora da Rede municipal de Natal</p>	<p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua a. Ser professora da Rede municipal de Natal b. Um olhar crítico sobre a escola</p>	<p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua a. Um olhar crítico sobre a escola</p>	<p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua a. Um olhar crítico sobre a escola b. Escola pública e realidade c. Experiências formadoras: o ontem e sua relevância no hoje</p>	<p>4.3. Acerca das instituições em que atuou e atua a. Um olhar crítico sobre a escola b. Escola pública e a realidade em Natal c. Experiências formadoras: o ontem e sua relevância no hoje</p>
<p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade. a. Ser transformador</p>	<p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade. a. Querer fazer mais b. Indiferença social c. Para além dos discursos: Ações</p>	<p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade. a. Querer fazer mais b. Indiferença social c. Para além dos discursos: Ações</p>	<p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade. a. Querer fazer mais b. Indiferença social c. Para além dos discursos: Ações</p>	<p>4.4. Acerca de si como indivíduo inserido na sociedade. a. Querer fazer mais b. Indiferença social c. Para além dos discursos: Ações</p>
		<p>4.5. Ser professora na Rede Municipal de Natal a. Um trabalho, por vezes, solitário; b. Tarefa árdua; c. Força de vontade</p>	<p>4.5. Ser professora na Rede Municipal de Natal a. Um trabalho, por vezes, solitário; b. Tarefa árdua; c. Força de vontade d. Não desistir</p>	<p>4.5. Ser professora na Rede Municipal de Natal a. Um trabalho, por vezes, solitário; b. Tarefa árdua; c. Força de vontade d. Não desistir</p>

Apêndice 03

MODELO DE PROTOCOLO DE CAMPO UTILIZADO

Dia: 08.09.2016

Período: Manhã

Objetivos do dia:

1. Apresentar a proposta de trabalho ao grupo de professoras da instituição, tanto da manhã quanto da tarde, que estarão reunidas em planejamento semanal de atividades pedagógicas, em seus determinados horários;
2. Montar um cronograma de atividades da pesquisa na escola, conjuntamente com a equipe de gestão, no intuito de organizar as atividades a serem desenvolvidas.

Descrição das atividades do dia em campo

Ao entrar pela primeira vez na escola percebi que era uma escola organizada, a direção e coordenação pareceram empenhadas. Essa primeira visita teve o objetivo de apresentar a pesquisa às docentes do turno da tarde que estariam no seu dia de planejamento, no contraturno, e também apresentar um cronograma das minhas idas à escola para a gestão escolar. Assim que cheguei fui encaminhada à sala das professoras para ficar mais à vontade. Logo fui informada pelo pessoal da secretaria que apenas uma professora tinha ido à escola no contraturno para realizar seu planejamento, o que impossibilitaria a apresentação da pesquisa ao grupo, então passei a observar os espaços. A sala das professoras tem armários de aço antigos, mesa de granito, cadeiras de plástico brancas e duas prateleiras de madeira. Além disso, a sala conta com um geláguia e quadro de avisos. O lanche é colocado na mesa e fica a disposição das professoras, que durante o recreio se reúnem para um momento de descontração e descanso.

Cheguei à escola e fui diretamente falar a gestora. Ela foi muito solícita e me informou, novamente, que apenas uma professora havia ido à escola, pela manhã, para o planejamento, então passamos a construir o cronograma, na sala dos professores. Na sala conheci a pedagoga que atua na sala de leitura e algumas outras docentes, porém tudo muito breve. Chegou o momento do recreio e as crianças passaram correndo e

brincando, mais professoras foram para a sala e o clima de descontração tomou conta do ambiente. Elas conversaram assuntos diversos enquanto eu construía o cronograma, muitas ficaram muito curiosas sobre quem eu era e o que eu estava fazendo na escola, então me apresentei e apresentei brevemente a pesquisa, elas se tranquilizaram. Assim que terminado o cronograma e aprovado pela equipe de gestão, voltei para casa, no intuito de retornar à tarde e proceder com a apresentação do trabalho às demais docentes.

Cumprimento dos objetivos do dia:

1. Pela manhã não houve planejamento o que impossibilitou o cumprimento do objetivo;
2. O cronograma foi realizado com sucesso.

O que aprendi hoje

1. Que todos os dias, na acolhida, uma turma recepciona as demais;
2. As situações do dia a dia são levadas em consideração pela escola e pelas professoras (situações que acontecem com a comunidade, problemas das crianças, preconceito, racismo...).

ANEXOS

Anexo 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: A Construção de uma Cultura em Direitos Humanos na Escola, que tem como pesquisadora responsável Bruna Costa Neres, mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esta pesquisa pretende compreender os sentidos, atribuídos por profissionais de uma escola de referência, acerca do desenvolvimento de um trabalho coletivo alinhado com diretrizes em Educação e Direitos Humanos. O motivo que nos leva a fazer este estudo é o crescimento dos debates acerca da Educação na perspectiva dos Direitos Humanos e a necessidade de embasamento acerca desse fenômeno.

Caso você decida participar, você deverá estar ciente da realização de entrevistas semiestruturadas individuais e observações da prática docente a serem marcadas com os interlocutores em data previamente agendada. As entrevistas deverão ser documentadas em áudio e ao entrevistado será solicitado um nome fictício, a fim de denominá-lo (a). Este nome deverá ser utilizado exclusivamente por ocasião da pesquisa. As observações serão feitas pela pesquisadora de forma presencial, em dia e horário oportuno ao interlocutor.

Durante a realização das entrevistas serão feitas algumas perguntas chave, estruturadas por eixos, dessa forma não há previsão de riscos ao entrevistado. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Bruna Costa Neres através do telefone (84) 98865-4***. Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum

dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

_____ (rubrica do Participante/Responsável
legal)

_____ (rubrica do Pesquisador)

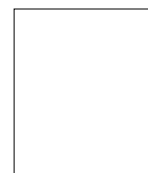
1/2

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa A Construção de uma Cultura em Direitos Humanos na Escola e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal ____/____/____.



Impressão
datiloscópica do
participante

Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo A Construção de uma Cultura em Direitos Humanos na Escola, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal ____/____/____.

Assinatura do pesquisador responsável